PERSPECTIVES NOUVELLES EN ÉVALUATION ET PLACEMENT DES ÉLÈVES DE GROUPES MINORITAIRES

Une vue d'ensemble à l'intention des éducateurs

RONALD J. SAMUDA

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Ontario Ministère de l'Éducation

91-04058/

PERSPECTIVES NOUVELLES EN ÉVALUATION ET PLACEMENT DES ÉLÈVES DE GROUPES MINORITAIRES

Une vue d'ensemble à l'intention des éducateurs

RONALD J. SAMUDA

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1990

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est le 807) Demandez le Zénith 67200 au ou à la téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Samuda, Ronald J.
Perspectives nouvelles en évaluation et placement des élèves de groupes minoritaires

Publié aussi en anglais sous le titre: New approaches to assessment and placement of minority students.
Comprend des références bibliogr.
ISBN 0-7729-6696-6

1. Élèves issus des minorités--Ontario--Tests d'aptitude. I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Titre.

LC3734.2057S2514 371.97'009713 C90-092515-9

Table des matières

CHAPITRE I: Bilan de la question 2

1. Diversité culturelle 2
2. Répartition par niveaux de difficulté 5
3. Classement des élèves de groupes minoritaires 9
4. Attitudes des enseignants et du personnel administratif 12
5. Évaluation des aptitudes intellectuelles 15
6. La notion d'intelligence
   - Qu'est-ce qu'un test d'intelligence? 18
   - Des définitions de l'intelligence 19
   - Des théories de l'intelligence 22
7. Fidélité 25
8. Validité 29

CHAPITRE II: La situation en Ontario 37

1. Résultats de recherches 39
   - La réaction des écoles 39
   - La pratique en matière d'évaluation 43
   - La pratique en matière de placement 45
   - Rôle des enseignants de classes-foyer 48
   - Rôle des conseillers pédagogiques 48
   - Rôle des conseils scolaires 49
2. Portée de ces conclusions en vue du changement 50
   - Résistance aux politiques multiculturelles 51
   - Changements à apporter à la formation des enseignants 52
3. Perspectives en éducation multiculturelle 54
   - Rôle des parents et de la collectivité 56

CHAPITRE III: Perspectives novatrices en évaluation 59

1. La théorie de l'intelligence de Cattell 60
2. La théorie componentielle de Sternberg 62
3. L'évaluation globale 66
4. L'évaluation dynamique 70
5. La méthode de Budoff 72
6. La méthode de Feuerstein 74
   - Signification et effets de la privation culturelle 74
7. Le *Learning Potential Assessment Device (LPAD)* 78
   - Niveau de la perception 80
   - Niveau de l'élaboration 81
   - Niveau de l'expression 82
8. Exemples de types d'items 85
   - La structuration de points 85
   - Le test des pochoirs 85
   - Le test de la figure complexe 86
   - Le test des plateaux 86
   - Le rappel associatif fonctionnel 86
   - Le test des matrices progressives de Raven et les *Set Variations* 87

9. La méthode de Kaufman 87
Échelle de traitement séquentiel 89
Échelle de traitement simultané 90
Échelle du rendement 91
10. Discussion 93

CHAPITRE IV: Vers une évaluation non discriminatoire 95

1. Principes et application 95
2. Constatations du Comité consultatif 99
3. Principes directeurs pour l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires 110
Attitudes 110
Organisation et pédagogie 111
Évaluation 111
4. Recommandations et stratégies en vue du changement 113
Niveau provincial - établissement de la politique 114
Niveau universitaire (facultés des sciences de l'éducation) 116
Niveau des conseils scolaires 119
Niveau de l'école et de la classe 121
5. Une étude d'expérience pilote 122
Établissement de services psychologiques non discriminatoires 123

BIBLIOGRAPHIE 129

I. Bilan de la question

Notre étude s'adresse principalement aux enseignants. Il sera donc logique de passer en revue certaines notions fondamentales avant d'aborder le détail de la théorie et de la pratique. Cette étude est fondée sur le principe qu'une bonne compréhension des problèmes et écueils inhérents à l'évaluation et au placement des élèves des groupes minoritaires requiert au préalable l'examen poussé des faits et phénomènes dont ils découlent. Or, et malgré la brûlante actualité du sujet, il est surprenant de constater que les recherches dans ce domaine ont été rares au Canada depuis le début des années 1980.

Dans les diverses sections de ce premier chapitre, on trouvera exposés les points suivants, qui feront l'objet de brefs commentaires : la diversité culturelle dans nos écoles; une comparaison des modes de placement par niveaux; les difficultés du placement par niveaux des élèves des minorités; les attitudes des enseignants et du personnel administratif; l'évaluation du potentiel d'apprentissage; la notion d'intelligence; l'incidence des facteurs psychométriques de fiabilité et de validité sur la sélection et l'utilisation des tests mentaux. Ces sujets ne seront nécessairement traités que dans leurs grandes lignes, mais cela nous permettra de situer et d'amorcer les discussions plus approfondies des chapitres suivants.

1. Diversité culturelle

Avant les années 1960, le Canada se polarisait essentiellement sur une majorité anglo-saxonne protestante. ?l'instar des États-Unis et de l'Australie, il adhérait depuis toujours à une politique d'immigration privilégiant ouvertement les personnes originaires du nord-ouest de l'Europe, particulièrement du Royaume-Uni. En conséquence, même après que certaines modifications eurent été apportées aux politiques d'immigration, les statistiques du rencensement de 1971 indiquaient que la proportion de la population canadienne de souche britannique était de 44,6 pour 100, celle de souche française de 28,7 pour 100 et celle de souche autochtone de 1,4 pour 100, et que les personnes d'origines autres que britannique, française ou autochtone formaient 25,5 pour 100 de la population (Burnet, 1984).

Les mutations qui se sont produites dans la composition démographique du Canada, spécialement en ce qui touche les immigrants vers l'Ontario, sont attribuables à deux phénomènes concomitants, à savoir les changements apportés aux modalités de l'immigration et l'adoption, par l'État, d'une politique officielle de multiculturalisme (1971). En 1962, une grille de sélection neutre en matière ethnique se substitue aux critères de race et de pays d'origine. Cette grille d'admissibilité comporte neuf points : degré d'instruction et formation professionnelle; qualités personnelles; demande sur le marché de l'emploi; qualifications professionnelles; âge; emploi

déjà assuré; connaissance de l'anglais et du français; présence de parents au Canada et région de destination. L'adoption de cette grille par points mène aussitôt au niveau d'immigration le plus élevé de la période d'après-guerre. Et, fait plus important encore, cette mesure change la physionomie de la population en permettant l'entrée au pays de nombreuses personnes d'ethnies non européennes, qui vont devenir des ‹‹minorités visibles›› (Kalbach, 1979).

En 1974, par exemple, moins de 18 pour 100 des immigrants au Canada viennent des Îles britanniques, alors que 23 pour 100 d'entre eux sont originaires de pays d'Europe méridionale : Portugal, Italie, Grèce et Yougoslavie surtout. Le pourcentage des nouveaux venus d'origine asiatique (Hong Kong et les Philippines étant de grands réservoirs de travailleurs) dépasse les 23 pour 100 des immigrants d'origine européenne (Samuda et Crawford, 1980). Les Américains comptent pour 12 pour 100 du total des immigrants, tandis que les Antillais et les Africains représentent respectivement 11 et 5 pour 100. Si l'arrivée de ces immigrants touche toutes les provinces et surtout les grandes villes comme Montréal, Edmonton et Vancouver, c'est l'agglomération torontoise qui, à elle seule (en une année record), reçoit dans ses écoles près de 60 pour 100 de tous les élèves d'origine étrangère. En effet, l'Ontario est, et a toujours été, la province de prédilection des nouveaux venus, et Toronto leur lieu de travail et de résidence définitif (Green, 1977).

Cet afflux sans précédent a eu des répercussions considérables sur le réseau scolaire et a fortement accentué les

problèmes d'évaluation et de placement. Ces vingt-cinq dernières années, les enseignants, les conseillers pédagogiques et les administrateurs se sont vus dans l'obligation d'élaborer d'urgence des méthodes leur permettant d'évaluer équitablement les capacités des élèves néo-canadiens. Les praticiens n'étaient guère préparés à faire face à la diversité ethnique, linguistique et culturelle qui devenait, du jour au lendemain, un facteur capital dans le fonctionnement du système éducatif de la Province.

Le gouvernement de l'Ontario a toujours mis de l'avant les principes du multiculturalisme. En 1969, l'administration se fixait trois objectifs fondamentaux, soit : 1) l'égalité des chances; 2) l'accès et la participation aux structures politiques, économiques et sociales; et 3) le maintien et la diffusion du patrimoine culturel. En mai 1977, le premier ministre Davis réitérait l'engagement du gouvernement et promulgait une nouvelle politique élargie au chapitre du multiculturalisme. Par la suite, le ministère de l'Éducation a publié, sous le titre Les années de formation, un programme-cadre qui incorpore la dimension multiculturelle. Le premier ministre Peterson a, lui aussi et à plusieurs reprises, souligné l'importance du multiculturalisme. Il a mis au rang des priorités de son cabinet la question des rapports entre les races et celle des mesures antiracistes.

Selon les directives actuelles concernant la formation professionnelle, les conseillers pédagogiques et les directeurs

d'école doivent acquérir une formation en matière de multiculturalisme. L'évaluation et le placement des élèves de minorités ethniques dans les écoles ontariennes sont parmi les questions essentielles dont le gouvernement s'occupe activement. Entre autres, le ministère de l'Éducation encourage l'initiation des enseignants à l'utilisation de méthodes d'évaluation exemptes de préjugés et à la recherche d'approches novatrices au placement de ces élèves par l'adoption de méthodes non discriminatoires.

2. Répartition par niveaux de difficulté

Jusqu'aux années 1950, les systèmes d'enseignement britannique, américain et canadien se sont fiés quasi aveuglément aux tests psychométriques pour la répartition des élèves entre les divers programmes d'études. Dans ces trois pays, on prêchait aux enseignants l'efficience des tests psychologiques comme aides dans la création de méthodes et de programmes scolaires rationnels et appropriés. Mais c'est en Grande-Bretagne que, en vertu de la loi Butler de 1944, ce système des ‹‹niveaux›› a été appliqué de la façon la plus intransigeante.

On considérait que l'organisation des écoles secondaires selon trois catégories, à savoir grammar, modern et technical, répondait adéquatement aux besoins de l'ensemble de la population en matière d'instruction. Il n'y avait, chez les éducateurs, nulle intention discriminatoire sur le plan des classes sociales. Ils étaient simplement agents d'un système qui

s'était prononcé solidaire des tests d'aptitudes scolaires comme instruments essentiels de l'entreprise éducative.

Au cours des années 1950 et jusqu'à l'avènement de l'école comprehensive (école polyvalente de formation générale), les enseignants britanniques administraient à tous les élèves de onze ans et plus au palier élémentaire des épreuves d'anglais, de mathématiques et d'aptitudes scolaires qu'ils corrigent à la main. La note globale devient alors la base de l'orientation des élèves vers l'une des trois catégories d'école. Dans les écoles mêmes, on regroupe encore fréquemment les élèves par niveaux : A, B et C.

Par conséquent, les élèves de classe ouvrière constituent le gros des effectifs des établissements secondaires de type modern, tandis que les grammar schools accueillent principalement des enfants de la moyenne et de la haute bourgeoisie. Les enfants de la strate fortunée de la société britannique fréquentent généralement des établissements privés dits public schools, financés par des fonds privés et administrés indépendamment. Dans les faits, la psychométrie sert alors involontairement au maintien de l'establishment, de la structure hiérarchique et de la division des classes socioéconomiques qui constituaient la société britannique.

L'arrivée massive d'immigrants des anciennes colonies britanniques vint compliquer encore davantage la question, en y ajoutant les dimensions de race et de culture. Les études réalisées sur l'évaluation et le placement des enfants

immigrants de groupes minoritaires en Grande-Bretagne révèlent que ces derniers étaient aiguillés, en nombres tout à fait disproportionnés, vers les programmes techniques ou professionnels. En outre, nombre de ces élèves étaient souvent placés de façon définitive dans des classes pour enfants en difficulté ou placés dans des établissements pour déficients mentaux, à la suite de mauvais résultats aux tests d'aptitudes et de rendement.

C'est seulement depuis peu que les psychologues ont entrepris d'analyser la structure toute relative des tests d'intelligence et commencent à admettre que le développement des aptitudes à l'apprentissage est fonction d'éléments autres que des dons innés. Il est devenu de plus en plus évident que les résultats des tests sont modifiés par des facteurs tels que la langue maternelle, la culture et la classe socioéconomique. Les éducateurs en sont venus à conclure que les tests classiques utilisés pour l'évaluation des aptitudes et du potentiel d'apprentissage des élèves étaient tragiquement inadéquats dans le cas d'une population scolaire de langues et de cultures différentes.

Certains ont essayé d'expliquer les différences de résultats obtenus aux tests par les élèves blancs et non blancs par des raisons d'ordre génétique; d'autres ont considéré ces divergences comme attribuables aux injustices subies depuis toujours par les immigrants du tiers monde et par ceux de langues et de cultures différentes. Ces vingt dernières années, un sentiment général d'hostilité vis-à-vis des tests s'est fait jour et on a pris conscience de façon de plus en plus aigue du

fait que, employés sans discernement, les tests standardisés mènent souvent à des injustices en milieu scolaire. Néanmoins, nombreux sont les enseignants et les psychologues qui continuent à s'en servir pour mesurer le potentiel d'apprentissage des élèves, y compris ceux de minorités ethniques à culture distincte.

Au Canada, les problèmes d'évaluation et de placement des élèves de groupes minoritaires ont encore été aggravés par l'afflux d'immigrants depuis 1962. Suivant le plan Robarts, la structuration des écoles ontariennes suivait dans ses grandes lignes le modèle britannique. Au secondaire, les programmes classique, technique, commercial et professionnel avaient, en réalité, l'effet de compartimenter les élèves selon leurs résultats aux tests d'aptitudes scolaires et aux tests de rendement.

Sans accuser une dichotomie aussi radicale que celle du système de Grande-Bretagne, le système scolaire ontarien (et en particulier les méthodes psychométriques de placement des élèves) tendait à refléter et à renforcer la segmentation des classes, sur les plans professionnel, économique et social. La répartition des élèves par programmes scolaires est devenue encore plus complexe lorsque des foules d'immigrants ont commencé à s'installer en Ontario -- à Toronto plus spécialement. Aujourd'hui, environ la moitié de la population scolaire de l'agglomération torontoise provient de milieux linguistiques et culturels autres qu'anglais ou français. La

constitution d'un groupe pluriethnique aussi considérable pose aux écoles un problème d'envergure.

3. Classement des élèves de groupes minoritaires

Le problème du placement des élèves des groupes ethniques minoritaires n'est pas facile à résoudre. Ainsi, quel programme conviendrait le mieux à un garçon de quinze ans frais débarqué du Pakistan, dépourvu de tout dossier de transfert scolaire crédible, ne parlant que peu ou pas le français ou l'anglais, et dont le niveau de rendement scolaire ne peut être mesuré par aucune des batteries de tests existantes? Le placer dans une école élémentaire pourrait être inapproprié ou même humiliant pour lui; mais le placer dans une classe correspondant à son âge présente aussi des problèmes évidents. Il n'est certainement pas rare que, à leur arrivée dans les écoles ontariennes, les élèves immigrants souffrent de handicaps découlant, par exemple, d'une fréquentation scolaire sporadique; pourtant ils doivent, de but en blanc, s'adapter à un pays nouveau, apprendre une langue étrangère, survivre dans un milieu parfois perçu comme rébarbatif et hostile et essayer de se conformer à des schèmes ne présentant pour eux aucune possibilité d'identification avec des modèles ou des pairs. Selon le résultat des recherches de Samuda et Crawford (1980), 90 pour 100 des éducateurs oeuvrant dans des milieux à forte concentration ethnique ont déclaré que leur préoccupation majeure était l'évaluation des élèves immigrants.

La réponse aux principales difficultés d'affectation des élèves de groupes ethniques minoritaires dans les écoles ontariennes est fonction, à plusieurs plans, de l'organisation actuelle des écoles et des besoins particuliers des nouveaux venus. Tout d'abord, les éducateurs qui dirigent les écoles -- des anglophones de classe moyenne pour la plupart -- sont eux-mêmes les produits d'une structure pédagogique et sociale reflétant les valeurs, attitudes et attentes des groupes dominants de la société canadienne. En second lieu, l'éducation que les élèves reçoivent dans les écoles vient renforcer les schèmes de valeurs, de langue et de socialisation de la majorité et octroie des privilèges culturels et sociaux aux enfants qui sont membres de ce groupe. Les écoles telles qu'elles existent actuellement tendent donc à favoriser un certain type d'élèves et à aliéner les autres.

Pour certains privilégiés, la situation familiale et la première éducation donnent lieu à une corrélation quasi parfaite entre foyer et école. Ces élèves connaîtront une transition relativement facile de la famille au milieu scolaire, tant sur le plan social que sur celui des programmes. Y a-t-il de quoi s'étonner devant leur réussite? Cependant, pour les enfants de milieux différents -- que ce soit sur le plan linguistique, culturel, économique ou social -- il n'y a rien de familier dans le milieu scolaire conventionnel. On donne parfois à ces élèves les qualificatifs d'enfants défavorisés ou en difficulté, avec tout ce que ce genre d'étiquette peut comporter

de néfaste pour eux. Il y a fréquemment présupposé tacite d'une déficience endémique et relative chez ceux qui n'obéissent pas aux normes de comportement ou de rendement scolaire considérées normales, surtout dans le domaine de l'alphabétisation.

À l'occasion de recherches menés sur l'administration des tests et de ses conséquences dans les écoles de l'Ontario, on a découvert que le terme ‹‹éducation de l'enfance en difficulté›› recouvre une sorte de catégorie fourre-tout pour une grande diversité de programmes destinés aux élèves qui sont intellectuellement subnormaux, qui souffrent d'un handicap physique ou mental, ou de difficultés d'apprentissage telles que la dyslexie. Dans certains systèmes scolaires, cette catégorie de l'enfance en difficulté représente la tentative de la direction pour répondre aux besoins de tous les élèves qui s'écartent de la norme, d'une façon ou d'une autre. Et, trop souvent, cette catégorie à l'étendue trop vaste est le point d'aboutissement des élèves de minorités ethniques qui sont incapables de suivre le rythme de la majorité. Nous ne voulons pas, ce disant, nier qu'il y ait des élèves de minorités qui souffrent réellement de troubles sur les plans neurologique, physiologique ou biologique. Malheureusement, la notion et donc l'appellation d'enfance en difficulté sont devenues déshonorantes, et les parents craignent les connotations négatives qui accompagnement inévitablement ce placement. La croyance que ‹‹différent›› veut dire ‹‹déficient›› prédomine toujours dans le placement des élèves de minorités en

Grande-Bretagne, de même qu'aux États-Unis et au Canada, bien qu'elle soit moins répandue que dans le passé.

La nécessité d'accueillir des élèves de minorités ethniques a fait ressortir les lacunes du système scolaire face aux élèves qui diffèrent de la norme culturelle établie. Essentiellement, le problème est toujours de trouver un moyen de déterminer le niveau des aptitudes et du rendement scolaire d'un sujet atypique afin de lui affecter la case appropriée au sein du réseau éducatif.

Dans nos efforts pour résoudre ce problème, nous devons chercher des réponses à d'autres questions que celles de l'évaluation et du placement. Il nous faut reconnaître également que les enseignants eux-mêmes ont traditionnellement été formés dans un registre qui privilégie et perpétue une vue essentiellement ethnocentriste de la société. Les éducateurs, qu'ils soient cadres, conseillers pédagogiques ou enseignants, attendent des élèves qu'ils s'adaptent au système et non l'inverse.

4. Attitudes des enseignants et du personnel administratif

De toute évidence, les enseignants valorisent la culture de la majorité et privilégient les normes qu'ils perçoivent comme ‹‹canadiennes››. Mais il leur a rarement été donné de bénéficier d'une formation ou d'une expérience professionnelles qui aurait encouragé, mis en valeur et optimisé une perspective de pluralisme culturel; en effet, dans de

nombreux cas, les établissements de formation des enseignants insistent pour perpétuer des méthodes traditionnelles au lieu d'adapter le système aux réalités nouvelles du milieu multiculturel. Dans ces conditions, comment peut-on s'attendre à ce qu'ils soient en mesure de faire face à une nouvelle population scolaire, qui nécessite des considérations pédagogiques spéciales du fait soit de facteurs tangibles, comme la langue et les coutumes, soit de facteurs plus abstraits, comme les schèmes de motivation, les modes de communication et les moyens d'affronter le monde?

L'étude des pratiques d'évaluation et de placement en Ontario (Samuda et Crawford, 1980) a mis en lumière les attitudes traditionnelles de vastes segments du monde enseignant. En réponse à une des questions de l'enquête sur le placement et le traitement des élèves de minorités, les enseignants ont souligné qu'ils s'efforçaient de les traiter tous de la même manière. Cela voulait donc dire que les élèves recevaient tous le même traitement, sans égard à leurs origines ou leurs antécédents particuliers. Le fait que de telles pratiques ont souvent été la règle donne matière à réflexion.

Les réponses des enseignants à la question portant sur la mise au point de méthodes et de programmes de rechange à l'intention des élèves immigrants ont permis de mieux comprendre leurs attitudes. Certains étaient d'avis que les dossiers de transfert scolaire devraient être obligatoires pour tous les nouveaux élèves. D'autres suggéraient l'établissement de classes

d'accueil et de transition pour les nouveaux venus. Une proportion importante (21 pour 100) des enseignants de conseils scolaires à forte concentration ethnique étaient en faveur d'un programme d'assimilation. Inversement, les enseignants de régions plus hétérogènes étaient plutôt partisans de ‹‹centres intermédiaires ou de transition››, où les nouveaux venus devraient s'assimiler avant d'avoir accès aux écoles. Ces enseignants exprimaient souvent de l'indignation devant l'obligation qui leur était imposée, à eux et au système scolaire, de s'occuper d'élèves immigrants. Ils adoptaient généralement le point de vue selon lequel c'était aux immigrants d'adopter les coutumes canadiennes et de s'assimiler le plus tôt possible à la culture prédominante. De telles attitudes sont nettement contraires à l'essence et aux politiques du multiculturalisme canadien.

En réponse à des questions précises, bon nombre d'enseignants et d'administrateurs ont présenté les recommandations suivantes : 1) une sélection plus étudiée des candidats à l'immigration par les autorités; 2) l'acculturation obligatoire des enfants au niveau préscolaire; 3) des classes d'immersion pour l'apprentissage intensif de l'anglais; 4) un personnel enseignant et des personnes ressources en plus grand nombre; 5) un personnel d'orientation plus nombreux; 6) davantage de classes à l'intention de l'enfance en difficulté; 7) un plus grand nombre d'enseignants spécialisés en éducation de l'enfance en difficulté; 8) des tests de meilleure qualité, à partir de normes familières et de tests neutres sur le plan

culturel; et 9) des tests dans la langue maternelle des sujets. Certains enseignants se sont distingués par le nombre de leurs recommandations de même que par l'intensité de leurs réactions à une ou plusieurs questions. En général, les éducateurs en contact avec de nombreux élèves immigrants manifestaient une sensibilisation plus grande à leurs besoins et étaient moins prompts à rejeter sur les immigrants la responsabilité de s'assimiler.

Ces réactions aux problèmes du testing, de l'orientation et du placement des élèves membres de minorités ethniques dans les écoles canadiennes semblent découler des faits et postulats suivants :

1. Certains présupposés qui fondent la compréhension du pluralisme culturel dans la formation des enseignants.
2. La fiabilité et la validité des méthodes d'évaluation actuelles.
3. La nécessité de se doter d'autres méthodes pour l'évaluation des élèves de groupes minoritaires et pour leur orientation vers des écoles et des programmes appropriés (voir les chapitres III et IV).

5. Évaluation des aptitudes intellectuelles

Les méthodes actuelles d'évaluation et de placement sont utilisées pour tenter de dépister les causes (l'étiologie)

du sous-rendement dans les processus cognitifs des élèves, mais ces méthodes ne tiennent pas compte des antécédents ni des expériences passées des sujets. L'adéquation des méthodes est également aléatoire dans le cas d'enfants appartenant à des minorités. Les tests ne sont pas choisis et employés selon une bonne base théorique et pratique, et les résultats sont interprétés comme s'ils renfermaient des indices importants pour la programmation pédagogique.

Une récente étude menée en Ontario (MacIntyre, Keeton et Agard, 1980) posait un jugement sévère à l'égard de certains instruments diagnostiques tels que le Bender Visual Perception Test, le Wepman Auditory Discrimination Test et la Wechsler Intelligence Scale for Children et les estimait inadéquats pour dépister les difficultés d'apprentissage chez les enfants de minorités. Coles (1978) concluait que ces tests reposaient sur des bases empiriques insuffisantes et se demandait pourquoi on les employait toujours pour l'étude des difficultés d'apprentissage et pour la classification des élèves.

De même qu'il n'existe pas un test unique de fonctionnement intellectuel qui soit valide pour le dépistage d'une difficulté d'apprentissage, il n'existe aucun test qui, à lui seul, puisse être considéré comme neutre sur le plan culturel. Il est vrai, cependant, que certains tests standardisés permettent de prévoir le rendement scolaire, mais leurs résultats sont fonction des aptitudes et des styles d'apprentissage (capacités, connaissances et expérience) qui sont acquis à mesure que progresse le programme d'études. Pour

être valable, l'évaluation doit être accompagnée d'une méthode prescriptive et d'un programme scolaire adaptés aux besoins du sujet, particulièrement dans le cas d'élèves de cultures autres que celle de la majorité. C'est là le défi que doivent relever les éducateurs d'aujourd'hui si nous attachons de la valeur à la constitution d'une société multiculturelle. L'absurdité de l'emploi de ces tests devient encore plus évidente si l'on passe en revue l'histoire et le cadre théorique des tests de fonctionnement intellectuel (communément dits ‹‹d'intelligence››).

6. La notion d'intelligence

C'est à l'occasion de la Première Guerre mondiale que le testing à grande échelle est devenu une réalité de la vie civile. Grâce principalement aux travaux de pionnier d'Arthur Otis, les psychologues de l'armée américaine élaborent des instruments de mesure plus tard connus sous le nom d'**Army Alpha and Beta**. Ils se composent essentiellement de questions standardisées à choix multiple qui, sous certains aspects, se rapprochent de la première version américaine du test de Binet; cette dernière avait été mise au point par Lewis Terman à la Stanford University, immédiatement avant le début de la Grande Guerre. Le moment était bien choisi, puisque les tests ont alors été administrés à plus d'un million de soldats, dans un but de sélection et de classification suivant les capacités et niveaux intellectuels.

Lorsque la Seconde Guerre éclate, le testing de masse est devenu pratique courante partout aux États-Unis et aussi au Canada. Le testing collectif standardisé est en plein essor et devient vite une pratique lucrative. Très répandus dans les écoles, collèges et entreprises, les tests d'intelligence (aujourd'hui dits de fonctionnement intellectuel) jouent désormais un rôle crucial à presque toutes les étapes de la vie du citoyen. Omniprésents, administrés depuis la maternelle jusqu'aux études supérieures, ils ont des usages multiples : choix de cours et regroupement, placement dans des classes ou établissements d'enseignement pour enfants en difficulté, orientation professionnelle, admission aux études collégiales et accès à diverses professions. Le quotient intellectuel est le facteur qui, dans une large mesure, décide du type de formation auquel une personne aura accès et, en fin de compte, de la position ou du rang qu'elle occupera dans la société.

Qu'est-ce qu'un test d'intelligence?

Ce genre d'instrument donne, sous la forme d'un symbole tel que le quotient intellectuel, le profil global de la capacité intellectuelle d'une personne. Dans le test original, mis au point par Binet et Simon, le score était relatif et s'exprimait en termes d'âge mental. Comme le note Maslow, ‹‹il permettait uniquement de dire que le petit Jacques était plus intelligent que le petit Pierre et moins intelligent qu'Anatole›› (1944, p. 89). C'est Stern qui a introduit la

notion du quotient intellectuel (QI), c'est-à-dire la valeur obtenue en divisant l'âge mental d'un enfant par son âge réel.

Tyler a comparé l'âge mental à ‹‹la taille du costume d'un petit garçon ou de la robe d'une petite fille. Lorsque nous disons à quelqu'un que Suzie porte une taille 10, nous le renseignons sur la taille physique de Suzie. Lorsque nous disons que son âge mental est de 10, nous renseignons sur son envergure mentale›› (1963, p. 44). La version de 1960 du test Stanford-Binet a pour résultat, outre diverses subtilités, un calcul du quotient intellectuel proche de celui qu'on emploie dans les tests collectifs de fonctionnement intellectuel. Le quotient intellectuel n'est plus simplement un quotient, ainsi que l'indique son nom, mais plutôt un score standard, avec une moyenne de 100 et un écart type de 15. Par conséquent, ce que le quotient intellectuel d'une personne nous apprend réellement, c'est la distance, mesurée en écarts types, qui sépare cette personne de la moyenne, au-dessous ou au-dessus. La popularité dont a joui le QI au fil des ans est regrettable, car cette notion a été et est encore fréquemment galvaudée et sa signification mal interprétée.

Des définitions de l'intelligence

L'intelligence est une notion qui a toujours été centrale en psychologie. Vu cette prépondérance, il est tout à fait étonnant de constater que, jusqu'ici, la définition du terme n'a pas fait consensus. Au fil du temps, de nombreuses

définitions ont été proposées; si nombreuses, en fait, qu'en 1927 Spearman peut dire que le terme n'est plus qu'‹‹une simple suite de sons, un mot doté de tant d'acceptions qu'il n'en a finalement aucune››. Lorsque, en 1921, le Journal of Educational Psychology publie une série d'articles sur l'intelligence, signés par d'éminents psychologues, les quatorze définitions distinctes qu'ils font valoir n'ont pratiquement rien en commun (Tyler, 1969). L'ambiguité qui régnait il y a plus de 60 ans prévaut encore de nos jours. La liste suivante, qui donne des périphrases du terme d'intelligence, en témoigne.

1. La capacité de bien juger, de bien raisonner et de bien comprendre. (Binet et Simon)
2. L'aptitude à la pensée abstraite. (Terman)
3. La capacité de bien réussir un test de fonctionnement intellectuel. (Boring)
4. La capacité globale ou complexe de l'individu d'agir dans un but déterminé, de penser d'une manière rationnelle et d'interagir efficacement avec son milieu. (Wechsler)
5. L'aptitude intellectuelle, générale et innée. (Burt)
6. Le résultat de l'interaction entre les facultés innées et des conditions telles qu'un bon équilibre affectif et une motivation appropriée sur le plan de l'éducation. (Vernon)

L'examen des définitions ci-dessus permet d'y observer un certain nombre de traits intéressants. Tout d'abord, la plupart des définitions tentent d'être universelles et emploient des termes vagues, sans signification précise, indéfinissables même, qui ne nous apprennent rien. En second lieu, on valorise indûment la capacité de raisonner dans l'abstrait. Troisièmement, ces définitions tendent toutes à considérer l'intelligence comme une entité. Suivant la remarque de Wesman : ‹‹Nous avons trop souvent fait comme si l'intelligence était une substance matérielle, comparable à une maison ou à une caisse d'oeufs, et constituée d'alvéoles ou de cellules; il vaudrait mieux nous souvenir qu'elle ne doit pas plus être déifiée que des attributs tels que la beauté, la célérité ou l'honnêteté›› (1968, p. 267).

Enfin, la plupart des définitions omettent de reconnaître que ce qui est considéré comme un acte de comportement intelligent est inévitablement lié aux valeurs et normes de la société, et est déterminé par elles.

L'intelligence est un concept solidaire de la culture, inséparable d'un contexte ou d'un milieu donné. Pour un aborigène d'Australie, par exemple, l'intelligence dans le contexte de l'environnement pourrait se définir comme un composite des diverses connaissances et habiletés héritées des ancêtres et conditionnant la survie -- la précision dans le lancer du boomerang, la capacité de repérer des points d'eau, et ainsi de suite. Toute société possédant un mode de vie plus

primitif et plus près de la nature que celui qui prévaut dans l'Occident industrialisé attachera plus de prix aux habiletés manuelles qu'aux réalisations purement intellectuelles. Dire qu'une société est plus intelligente qu'une autre n'a pas de sens, puisque les qualités et conditions pour lesquelles on apprécie l'intelligence sont différentes.

Des théories de l'intelligence

Les tentatives faites de nos jours pour la nature de l'intelligence peuvent être regroupées sous deux rubriques : la théorie des deux facteurs et la théorie des facteurs multiples.

La théorie des deux facteurs. En bref, cette première théorie remonte à la distinction que faisait Galton entre ce qu'il appelait l'aptitude générale et les aptitudes particulières (Burt, 1958, 1968). La distinction se fondait sur la croyance selon laquelle les tests dits mentaux mesuraient, jusqu'à un certain point, la faculté intellectuelle primordiale ou l'équivalent de l'intelligence générale que Spearman baptisera plus tard ‹‹facteur général›› ou ‹‹g››. Plus une personne est intelligente, plus elle est riche en facteur ‹‹g››. On croyait que les tests de raisonnement et ceux qui demandaient au sujet d'établir des rapports entre divers éléments étaient les instruments de mesure les plus efficaces du facteur ‹‹g›› (Tyler, 1956).

Outre la faculté générale ou universelle, en laquelle on voyait l'intelligence ‹‹à l'état pur››, il y avait un ensemble de ‹‹facteurs spécifiques›› ou ‹‹s››, correspondant

chacun à un type d'aptitude mineure. Les disciples de Spearman, Burt et Vernon en Angleterre et Humphreys aux États-Unis, s'efforcent d'organiser en un système logique la multiplicité de facteurs spécifiques découverts par les chercheurs. On aboutit alors aux modèles hiérarchiques de Burt et Vernon, où le ‹‹g›› de Spearman couronne une pyramide dans laquelle s'ordonnent différents niveaux de subdivisions (Guilford, 1967, p. 58).

La théorie des facteurs multiples. Comme son nom l'indique, cette conception de l'intelligence se distingue en ne reliant pas toutes les aptitudes mentales par un dénominateur commun. Thurstone, le principal défenseur de cette théorie, prétendait que l'intelligence a de multiples facettes. Il identifiait sept de ces aspects ou aptitudes distinctes spécifiques, qu'il appellait **facteurs primaires** : compréhension verbale, aisance d'expression verbale, facteur numérique, visualisation spatiale, mémoire, raisonnement et vitesse de perception. Thurstone note également qu'il existe un certain degré de corrélation entre les facteurs primaires; en effet, ceux qui excellent en compréhension verbale démontrent généralement une grande facilité d'élocution (Linden et Linden, 1968, p. 71-74).

Adepte de l'approche de Thurstone, Guilford (1967) propose son célèbre modèle structural des opérations intellectuelles, sous la forme d'un cube. Ce modèle comprend trois dimensions : contenus (quatre catégories); opérations (cinq catégories); et produits (six catégories). Le cube renferme donc 120 (4 x 5 x 6) cases possibles, chacune

représentant une aptitude mentale hypothétique. Guilford déclarait que sur les 120 facteurs, 82 avaient déjà été identifiés.

Ce bref aperçu des deux grandes écoles de pensée sur la structure de l'intelligence ne se veut aucunement exhaustif; nous conseillons au lecteur de se reporter aux ouvrages de référence pour un tableau plus complet de ce sujet éminemment complexe.

Outre les théories mentionnées ci-dessus, il y en a deux qui font entrevoir de nouveaux moyens d'évaluer les élèves de minorités. Ce sont la théorie de l'intelligence fluide et de l'intelligence cristallisée de Cattell et celle de l'intelligence componentielle de Sternberg, dont nous reportons l'exposé au chapitre III. W.B. Dockrell, directeur du symposium de 1969 On Intelligence, concluait à l'époque que ‹‹l'intelligence en tant que concept se porte bien››. Pourtant, on peut mettre en doute une telle affirmation à la lumière de la récente controverse sur le rapport entre race et quotient intellectuel qui, à défaut d'autres mérites, a eu celui de dénoncer les erreurs qui entachent les tests courants de quotient intellectuel.

Parmi les sophismes qu'ils véhiculent, il y a la présupposition que l'intelligence peut être mesurée par des tests alors que, ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, il nous manque encore une définition adéquate de l'intelligence. Dans le meilleur des cas, les tests classiques de quotient intellectuel reflètent l'idée que se font leurs auteurs de ce qui constitue

un comportement intelligent. Il importe aussi au plus haut point de savoir non pas si le modèle de Boring, de Guilford ou de Burt est le modèle correct, mais bien si la notion même d'intelligence est appropriée et utile. Voilà donc le but que nous nous proposons ici : découvrir comment nous pourrions mettre à profit l'évaluation pour améliorer l'enseignement dispensé aux élèves membres de minorités. Comme le déclare Guilford, en se portant à la défense de l'utilité du concept :

> Le terme ‹‹intelligence›› est néanmoins utile. Mais il devrait être employé dans un sens technique, plus réservé. Il est commode de pouvoir recourir à un terme comme celui-là, même s'il s'agit d'un de ces concepts plutôt flous qui abondent en psychologie appliquée. Il serait extrêmement souhaitable, aux fins de la compréhension et de la communication, de distinguer plusieurs types d'intelligence -- intelligence A, intelligence B, et ainsi de suite. (1956, p. 290)

7. Fidélité

Les éditeurs de tests en psychopédagogie offrent tous des manuels détaillés et de la documentation technique sur les modes d'administration et d'interprétation des instruments qu'ils mettent en marché. On ne saurait assez recommander aux enseignants, conseillers pédagogiques et administrateurs

responsables de l'évaluation d'user de la plus grande prudence lors de la sélection d'instruments standardisés et de l'interprétation des scores d'élèves de groupes minoritaires. Fishman et ses collaborateurs soutiennent que les responsables devraient reconnaître qu'il est aussi hasardeux de confier l'utilisation de tests à des personnes incompétentes à cet égard que de permettre l'usage d'automobiles ou d'autres machines puissantes et complexes à des gens qui n'ont pas de formation adéquate. Eux aussi conseillent une grande prudence lors de l'administration de tests à des personnes de groupes minoritaires (1964, p. 130).

Pour certains auteurs, la fidélité est ‹‹l'uniformité des résultats obtenus par les mêmes sujets lorsque, à différents intervalles, ils subissent le même test, des épreuves équivalentes ou encore lorsque les conditions d'application varient›› (Anastasi, 1968, p. 71). Si Marie obtient 116 points lors d'un test d'intelligence, et 84 points lors du même test dans des conditions identiques deux semaines plus tard, on aura des raisons de mettre en doute la fidélité du test. Aucun test n'a une fidélité parfaite puisque les instruments de mesure de la psychologie, tout comme ceux de la physique, sont soumis à l'effet de mombreuses sources de variance et d'erreur. Parmi ces dernières, relevons l'instabilité des traits, les erreurs d'échantillonnage, les erreurs administratives, les erreurs de notation, l'état de santé, la motivation, le degré de fatigue et les hasards de la devinette. Aussi le degré de fiabilité d'un

test doit-il être clairement indiqué, pour que les usagers sachent à quoi s'en tenir sur son exactitude. La mesure de la fidélité s'exprime par un coefficient de 0 à 1, les valeurs les plus courantes se situant entre 0,85 et 0,90.

Aux sources d'erreur viennent s'ajouter divers facteurs qui influent sur la fidélité d'un test. Durost et Prescott (1962) ont catégorisé ces facteurs selon l'effet qu'ils produisent sur les différents types de coefficients de fidélité. La longueur du test (moins les items sont nombreux, moins la fidélité est grande), la difficulté des questions, l'hétérogénéité du groupe (plus un groupe est hétérogène, plus la fidélité est grande) et -- c'est le trait le plus important pour notre propos -- la dispersion des scores font fluctuer la fidélité d'un test.

Les scores de test des élèves de minorités ethniques se distribuent à travers toute l'échelle, mais ils ont tendance à s'agglomérer à l'extrémité la plus faible. Wesman (1952) a montré que plus la gamme des scores est étroite, plus le coefficient de fidélité est bas. Il conclut que :

> Un test peut discriminer entre sujets avec une précision suffisante si les scores sont largement dispersés mais non s'ils sont concentrés dans une gamme étroite. Une mesure d'une verge est inadéquate pour mesurer des objets dont la longueur varie de 35,994 à 36,008 pouces... Il s'ensuit donc que nul

> coefficient de fidélité ne peut être correctement interprété en l'absence de données relatives à la dispersion des aptitudes dans le groupe qu'il prend pour base. (Gronlund, 1968, p. 197)

On évalue pourtant constamment les élèves de groupes minoritaires au moyen de tests qui ne sont pas accompagnés de la valeur du coefficient de fidélité à l'égard de leur groupe. Les tests n'indiquent que leur degré de fidélité par rapport aux groupes témoins qui ont d'abord servi à établir leur fidélité. En conséquence, pour les groupes qui diffèrent du groupe témoin, l'exactitude d'un pareil test ‹‹aura tendance à être plus faible que le coefficient de fidélité déclaré ne semble l'annoncer››. (Fishman et coll., 1964, p. 131)

On peut en déduire que les coefficients de fidélité élevés ne le sont que pour le groupe témoin et ceux qui s'en rapprochent. Ces coefficients seront beaucoup plus bas pour des groupes plus homogènes et dont la gamme de scores est plus étroite que celle du groupe témoin. De plus, un utilisateur de tests compétent et avisé se souviendra qu'une fidélité élevée ne garantit aucunement la validité des mesures à des fins particulières, mais qu'un coefficient de fidélité faible peut réduire la validité à néant. (Fishman et coll., 1964, p. 133)

8. Validité

Depuis toujours, la validité est réputée être un trait essentiel et indispensable des tests, mais cette notion a souffert d'un manque, ou plus exactement, d'une surabondance de définitions (Ebel, 1961). Un comité mixte réunissant l'American Psychological Association, l'American Educational Research Association et le National Council on Measurement and Education s'est attaqué à cette question. Les directives résultant de l'étude, d'abord formulées en 1954 puis amplifiées en 1973, s'intitulent Standards for Development and Use of Educational and Psychological Tests.

La validité d'un test peut se définir comme ‹‹la qualité de mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire›› (French et Michael, in Gronlund, 1968, p. 166). Par exemple, si l'un des buts de l'instrument est de mesurer les aptitudes de Jeanne en orthographe, le test qu'elle subit doit posséder une bonne validité de contenu. Si un autre de ces buts est de cerner les chances qu'elle a d'être admise à l'université, le test doit avoir une bonne validité de prédiction. De même,si l'on veut mesurer un trait tel que la créativité, le test doit avoir une bonne validité de construit.

Validité de contenu. On ne saurait exagérer l'importance du facteur de validité dans l'établissement de la performance aux tests des élèves de groupes minoritaires. La validité de contenu est confirmée dans la mesure où le contenu

du test offre un bon échantillonnage des sujets et situations sur lesquelles ont veut porter un jugement. Le test a donc une bonne validité de contenu si ses items sont congruents avec les objets de la mesure.

La pertinence d'un item ne peut être démontrée que par un examen critique approfondi. La procédure de validation pose deux hypothèses à propos de l'aptitude à l'apprentissage ou des aptitudes intellectuelles, soit : 1) les élèves soumis au test ont eu l'occasion de se familiariser avec l'univers de connaissances dont sont tirées les questions; 2) la langue du test est la langue maternelle des élèves qui le subissent.

Au cours du test Stanford-Binet, on demande aux élèves d'identifier ‹‹des objets courants›› présentés sous forme d'images ou de modèles réduits, de dire la raison d'être de ces objets dans la vie de tous les jours et d'interpréter des situations présentées en images. Remarquons toutefois que si les objets courants du test -- tels que livres, revues et objets d'art -- sont monnaie courante pour les enfants de familles de classe moyenne de la macroculture canadienne, ils peuvent être presque totalement inconnus pour des enfants moins privilégiés.

L'élève dont la vie se déroule dans un ghetto de minorité peut trouver impossible de répondre à la question : ‹‹? quoi nous servent les livres?›› Cette question pourra n'avoir aucun sens dans le contexte de sa vie quotidienne. Nombreux sont les mots courants de la langue anglaise qui ont, pour les élèves de ces milieux, un sens très différent de celui

qu'ils ont pour les enfants anglophones de classe moyenne. Ainsi que le rapportait Klineberg (1935), lorsqu'on a demandé à des Noirs des régions rurales de Virginie occidentale de donner le contraire d'un mot, ils n'avaient pas pu répondre, ne connaissant pas le sens du mot ‹‹contraire››. Il ajoute que si ces personnes ‹‹avaient dû passer le test Otis par écrit, de la façon habituelle, elles n'auraient naturellement pu obtenir qu'un zéro pour tous les items à ‹‹contraire››. (p. 169)

De plus, l'échelle Standford-Binet et nombre d'autres tests collectifs de fonctionnement intellectuel standardisés privilégient fortement la définition de mots abstraits, les phrases à compléter, les analogies, etc., opérations qui présupposent toutes une certaine maîtrise de la compréhension et de l'usage de l'anglais standard. On a relevé maints cas où, en situation de test, des locuteurs de parlers ou dialectes noirs ont apporté des réponses dénuées de tout sens aux questions, simplement parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'ils devaient faire ou que la prononciation de l'examinateur leur était étrangère.

Validité liée à un critère. Ce type de validité ‹‹se démontre par la comparaison des scores du test avec une ou plusieurs variables externes reconnues comme mesure directe de la propriété ou du comportement en question››. (French et Michael, in Gronlund, 1968, p. 167) La validité liée à un critère est généralement de nature prédictive. Par exemple, dans les tests de fonctionnement intellectuel, le rendement scolaire

est le critère de validation des scores du QI : un quotient intellectuel élevé permet de prédire le succès dans les études, tandis qu'un score faible correspond à des chances de succès relativement restreintes. Toutefois, le degré de validité prédictive des tests de fonctionnement intellectuel dépend de la mesure dans laquelle le critère et les scores de test sont exempts de facteurs parasites. Fishman et ses collaborateurs (1964) ont identifié trois catégories de facteurs qui peuvent infirmer la validité prédictive d'un test administré à des élèves de groupes minoritaires.

La première catégorie comprend des facteurs qui peuvent influer directement sur les scores. Le domaine regorge d'études démontrant de quelle façon des variables externes telles que l'alimentation, l'angoisse et la motivation peuvent modifier la performance lors de tests qui, en principe, mesurent des processus intellectuels. Dès 1935, Klineberg remarquait que la rapidité de performance avait des retombées directes sur les scores de test, mais il s'empressait de montrer que la rapidité, facteur crucial à des degrés divers dans la grande majorité des tests, est une notion essentiellement culturelle. Il rapporte que :

> L'attitude vis-à-vis de la rapidité varie énormément d'une culture à l'autre et les sujets des tests ne seront pas tous motivés également à les terminer dans le laps de temps le plus court possible. Peterson et

> ses collaborateurs (1925) ont noté cette indifférence relative à la rapidité chez les Noirs et l'auteur a déjà pu constater que la consigne de ‹‹terminer l'exercice aussitôt que possible›› semblait n'avoir aucun sens pour les enfants amérindiens de la réserve de Yakima, dans l'État de Washington. (1935, p. 159)

On a constaté que les scores sont meilleurs lorsque l'examinateur et les sujets du test entretiennent de bons rapports. Dans le cas d'enfants de groupes minoritaires, la race de l'examinateur influait fortement sur la performance, surtout s'il s'agissait d'un test d'‹‹intelligence›>. De même, la familiarité avec le centre de testing, les méthodes, la présentation et les consignes des tests, ainsi que la faculté de réussir ce genre d'épreuve, ont aussi des effets relatifs sur les résultats.

La deuxième catégorie de facteurs se rapporte au critère lui-même -- les notes. Les notes sont-elles vraiment une mesure fidèle et exacte des aptitudes intellectuelles des enfants (et surtout des enfants de groupes minoritaires)? Sont-ils plutôt soumis à d'autres variables sans rapport avec le succès en classe? On a observé que ‹‹les notes sont normalement un reflet de la motivation, du comportement en classe, de la tenue du sujet et de ses méthodes de travail autant que de son intelligence et de son rendement›>. (Fishman et coll., 1964, p. 136)

La troisième catégorie de ces facteurs comprend des variables telles que le fait pour l'enseignant de connaître le quotien intellectuel de l'enfant, la situation économique de la famille, le quartier du domicile, le nombre de frères et soeurs, etc.; ces éléments influent considérablement sur la formation de notions stéréotypées à propos de la performance probable d'un enfant à l'école, ses potentialités à cet égard et la façon dont il ou elle est noté(e). En dépit des critiques formulées par l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968), on croit en général non seulement que les attentes des enseignants orientent le jugement qu'ils portent sur leurs élèves mais que ces attentes influent aussi sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, sur le niveau de leurs aspirations et sur leur rendement.

Enfin, la validité liée à un critère peut diminuer s'il s'écoule une longue période de temps entre l'administration du test et l'établissement de la mesure du critère. Selon Fishman et ses collaborateurs :

> Une maladie, un(e) enseignant(e) enthousiaste, les fluctuations du niveau d'aspiration ou du sens des intérêts, le rattrapage, des déboires financiers, une crise affective, une poussée de croissance ou une régression dans les aptitudes visées par le test -- tous ces phénomènes peuvent survenir entre le moment de l'épreuve et celui de l'établissement de la mesure

du critère, et infirmer le pouvoir prédictif du test. (1964, p. 136-137)

Validité de construit. On détermine ce type de validité ‹‹en essayant de cerner les attributs que le test veut mesurer, c'est-à-dire en déterminant le degré d'adéquation entre certaines notions explicatives ou construits et la performance au test››. (French et Michael, in Gronlund, 1968, p. 167) Essentiellement, les études de validité de construit font l'examen des fondements théoriques du test.

Des traits tels que l'intelligence, la motivation, l'intérêt et la créativité ne se prêtent pas à l'observation et ne peuvent donc pas faire l'objet d'une mesure directe. Pour arriver à savoir si les sujets possèdent ou non un certain trait, il faut élaborer une théorie qui en spécifie les propriétés. On suppose généralement que ceux qui possèdent un construit donné, disons l'intelligence, ont un comportement différent de ceux qui en sont dépourvus. Par l'observation des deux extrêmes -- un sujet extrêmement intelligent et un autre extrêmement stupide -- on peut dresser une liste de traits différenciateurs.

Maslow a brossé un tableau élaboré des comportements modèles. De façon générale, ‹‹une personne très intelligente, à la différence d'une autre qui serait complètement stupide, résoud rapidement ses problèmes, qu'ils soient intellectuels ou personnels; il se comporte habituellement d'une manière que nous

dirions plus efficiente, plus fonctionnelle et plus intelligente.›› (Maslow, 1944, p. 85) On formule donc une théorie descriptive du comportement des gens intelligents, et les sujets sont classifiés conformément.

Comme nous avons tenté de le démontrer ci-dessus, les problèmes que soulèvent une évaluation et un placement justes des élèves de groupes minoritaires ne sont pas faciles à résoudre. Pour apporter des changements importants à la sélection et à l'utilisation des tests standardisés, il faudra que les enseignants, administrateurs et conseillers pédagogiques en connaissent la portée et les conséquences. Le meilleur mode de réalisation des changements passe tout d'abord par une sensibilisation aux problèmes et questions et par la connaissance des faits tels qu'ils existent aujourd'hui; suivront la mise au point de programmes et le perfectionnement des compétences nécessaires pour répondre aux exigences des nouvelles réalités démographiques en Ontario. Le chapitre qui suit se propose de décrire la situation qui existe dans la province en s'appuyant spécifiquement sur les données de recherches et en tirant les conclusions qui s'imposent après l'examen des modalités d'évaluation et de placement dans les écoles ontariennes.

II. La situation en Ontario

La concrétisation de l'idéal multiculturaliste par la formulation de politiques éducatives et leur mise en oeuvre effective demeure un défi et l'une des entreprises les plus problématiques des années 1980. En réponse aux exigences d'une population de plus en plus diversifiée, à la situation politique québécoise et à d'autres groupes ethniques influents, la politique du multiculturalisme veut se substituer à la tradition canadienne de l'assimilation. Mais elle souligne aussi la nécessité de repenser les politiques et pratiques éducatives à travers le prisme des réalités de la pluralité linguistique, culturelle et ethnique dans les écoles. En fait, le système d'enseignement ontarien, polarisé il n'y a pas si longtemps par l'assimilation et la domination culturelle, a subi des modifications visant à mieux l'adapter aux besoins des minorités ethniques.

En Ontario, l'adoption d'une politique dynamique sur le plan du multiculturalisme a une importance manifeste. La province compte de nombreux immigrants, arrivés principalement pendant les deux dernières décennies et établis dans les agglomérations urbaines où la présence de grosses entreprises commerciales et industrielles assurent de bonnes chances d'emploi. En conséquence, en 1971, près de la moitié des habitants de Toronto étaient nés à l'étranger; dans d'autres

villes, à Hamilton, Oshawa et Ottawa par exemple, on dénombrait aussi des pourcentages élevés de résidents d'origine étrangère. L'effet qu'a eu et qu'a toujours sur la société canadienne ce phénomène aussi soudain que considérable ne peut s'exprimer simplement par des statistiques, car l'immigration introduit des variables autres que la langue et la culture, comme la couleur et bien d'autres traits physiques et visibles.

Ces changements de composition démographique ont appelé un réajustement des valeurs et méthodes traditionnelles du système d'enseignement. Pour l'Ontario, la pluralité culturelle et le multiculturalisme dépassaient principes et programmes; c'étaient là des réalités politiques et démographiques nouvelles, issues des années 70 et 80. Nul ne peut nier le fait que la province est progressivement devenue une société pluriculturelle.

Comme nous l'avons rappelé au chapitre I, la politique de l'Ontario en matière de multiculturalisme a d'emblée posé trois objectifs fondamentaux : 1) l'égalité des chances; 2) l'accès et la participation aux structures politiques, économiques et sociales; et 3) le maintien et la diffusion du patrimoine culturel. Comment ces objectifs se reflètent-ils dans les politiques et pratiques pédagogiques actuelles de la province? À quels problèmes se heurte-t-on dans la transposition des politiques en réalités? De quelles considérations tient-on compte en matière d'évaluation et de placement, en particulier des élèves de groupes minoritaires?

1. Résultats de recherches

Le présent chapitre apporte réponse à certaines de ces questions en passant en revue les résultats de la première étude provinciale, qui portait sur les modes d'accueil, d'évaluation, d'orientation et d'accomodation des élèves de groupes minoritaires dans les écoles de l'Ontario.

La réaction des écoles

Cette étude, menée par Samuda et Crawford (1980) et commanditée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, représente la première tentative d'enquête globale sur la façon dont réagissaient les enseignants, administrateurs et conseillers pédagogiques de l'Ontario au nouveau défi de la pluralité culturelle dans les écoles. L'enquête a eu lieu dans 34 conseils scolaires, comprenant 245 écoles élémentaires et secondaires, tant séparées que publiques. Près de la moitié (48 %) des écoles étaient situées dans l'agglomération torontoise. L'échantillon a prévu l'inclusion d'écoles à population importante d'élèves néo-Canadiens issus des groupes d'immigration récente en Ontario, soit indiens, pakistanais, portugais et antillais.

Dans cette étude, on a demandé aux directeurs d'école et aux membres des conseils scolaires quel était, à leur avis, l'aspect le plus difficile du placement des élèves. La réponse la plus courante a été ‹‹une évaluation adéquate, en particulier pour le groupe des onze à quinze ans››. Leurs préoccupations

s'exprimaient principalement par des questions telles que : Quel est le meilleur moyen de cerner le niveau de fonctionnement de l'élève? Devrions-nous accorder davantage d'importance au développement social de l'élève ou plutôt à ses progrès scolaires? Comment distinguer entre un problème linguistique et un problème d'apprentissage? Comment savoir si une évaluation est exacte?

Il n'est pas facile de concilier les attentes des écoles canadiennes et la somme des expériences des élèves de groupes minoritaires immigrants. Les personnes interrogées (en particulier celles qui exerçaient dans des écoles à forte concentration ethnique) ont noté comme problème majeur le processus d'évaluation et ont ajouté que celui-ci se complexifiait encore en raison du manque de dossiers scolaires antérieurs pour beaucoup des élèves néo-Canadiens. Ces personnes spécifient les zones problèmes comme suit : l'évaluation diagnostique; b) les antécédents des élèves immigrants; c) la langue parlée au foyer; et d) le profil d'apprentissage des élèves et leur adaptation au milieu scolaire.

En ce qui touche la première zone problème, celle de l'évaluation diagnostique, les différences considérables entre les élèves immigrants et la population à partir de laquelle ont été établies les normes des tests standardisés invalident ces tests (Mercer, 1971; Samuda 1975). En conséquence, il faut recourir à d'autres méthodes pour évaluer les aptitudes des élèves immigrants. En outre, la plupart des psychologues

scolaires et conseillers pédagogiques ont été formés aux méthodes traditionnelles d'évaluation; ce manque de ressources et de compétences pose aux conseils scolaires un réel problème dans leur tentative de répondre aux besoins des élèves néo-Canadiens.

La situation se complique encore lorsque les élèves ne disposent pas de dossiers scolaires officiels ou le moindrement complets car, aux fins d'évaluation, les écoles canadiennes prennent ces documents comme base. La formation des enseignants est telle qu'ils sont souvent démunis dans un contexte pluriculturel, même lorsque la langue ne fait pas obstacle. Rares sont donc ceux qui peuvent obtenir de leurs élèves l'information qui pourrait mener à une évaluation correcte. C'est là une deuxième zone problème.

Le troisième problème, la langue, est critique. Tout d'abord, le manque des connaissances fondamentales pour comprendre et utiliser la langue anglaise ou française impose des restrictions évidentes à la sélection et à l'emploi de tests standardisés. De plus, l'incapacité de parler et de comprendre la langue entrave sérieusement la communication entre élèves et enseignants. Dans le contexte de l'école traditionnelle, l'administration est confrontée à une difficulté réelle lorsqu'elle essaie de résoudre le problème du placement approprié des élèves immigrants de langue ou dialecte différent.

La quatrième zone problème, le style d'apprentissage et l'adaptation au milieu scolaire, a ses racines dans la culture maternelle de l'élève et dans la qualité de ses premiers

rapports avec ses pairs et la société en général. On a amplement prouvé que les antécédents culturels avaient une importance capitale pour le style cognitif d'une personne (Berry, 1976). Des styles d'apprentissage qui pourraient convenir dans la culture d'origine se révèlent souvent inappropriés dans le nouveau milieu scolaire (Das, 1973). En outre, des différences qualitatives entre le style d'apprentissage des élèves et le mode d'enseignement peuvent accentuer le sentiment de désorientation chez ceux-ci et diminuer d'autant leur rendement.

On perçoit mieux la portée d'autres facteurs comportementaux subtils qui aggravent la difficulté d'une évaluation juste lorsqu'on prend en compte toute la gamme des changements qui s'imposent en classe aux élèves immigrants. Danziger (1971) note que, parmi les élèves d'origine italienne qu'il a observés, il existe une corrélation significative entre une faible motivation à réussir dans les études et de bas niveaux d'estime de soi. De même, Beserve (1973) et Anderson et Grant (1975) ont fait état d'un lien entre les problèmes d'adaptation ressentis par des élèves antillais et la pénibilité de leurs travaux scolaires. Tout cela concourt à suggérer que les écoles canadiennes sont face à un grave défi et doivent apporter de substantielles modifications à leurs méthodes d'évaluation et de placement afin de s'adapter aux caractères nouveaux que présentent des élèves d'origines extrêmement diverses.

La pratique en matière d'évaluation

Les données recueillies par l'étude de Samuda et Crawford donnent un aperçu de certaines tendances importantes pour l'avenir et de leurs ramifications. Nous résumons ci-dessous, point par point, les principales constatations de ces auteurs.

1. L'enquête montre que, en général, le recours aux tests pour le placement initial a été assez limité ; seuls 29 pour 100 des conseils enquêtés ont déclaré y avoir fait appel. Les conseils à population ethnique restreinte se sont servis de tests plus souvent que ceux à grosse population immigrante. Les conseils des régions à forte concentration ethnique ont rapporté qu'ils n'étaient pas en faveur des tests d'intelligence pour les élèves qui sont au Canada depuis moins de deux ans.

2. L'évaluation de nouveaux élèves a tenu compte de leurs relevés scolaires, des entrevues avec les parents et de données d'ordre personnel et démographique comme l'âge et le pays d'origine.

3. Lorsque les documents faisaient défaut, on a eu tendance à se fier aux renseignements recueillis par

entrevue, auxquels se sont ajoutés les résultats de tests standardisés ou faits sur mesure par les enseignants, en mathématiques et en français ou en anglais. Cette façon de procéder a généralement été nécessaire dans le cas des immigrants, les élèves canadiens de naissance possédant habituellement les relevés des écoles fréquentées antérieurement. Les enfants ont ensuite été placés dans une classe donnée et leur travail a fait l'objet d'une surveillance de la part du titulaire de cette classe d'attache. Les conseils scolaires importants de l'agglomération torontoise disposent souvent d'un personnel spécialisé -- travailleurs sociaux, animateurs communautaires et psychologues -- qui participent à la prise de décisions en matière d'évaluation et de placement.

4. De mauvais résultats scolaires et des difficultés dans la langue des études ont été cités comme critères principaux dans la décision de réviser ou non le placement initial de certains élèves. Il a été impossible aux chercheurs de recueillir des données sur la fréquence de changement des placements initiaux.

5. On semble avoir eu recours aux tests beaucoup plus fréquemment aux fins du processus de révision que pour

le placement initial. Les tests les plus utilisés avaient été composés par les enseignants.

6. La majorité des conseils scolaires (80 %) déclarent avoir modifié leurs tests en vue de leur administration à des élèves immigrants. Les écoles elles-mêmes ont rapporté des taux de modification beaucoup plus faibles. La plupart des modifications étaient mineures plutôt que majeures ; elles comprenaient des prolongations de temps, la suppression de certaines questions et des substitutions de mots. En général, on a préféré laisser intacts les tests standardisés, en permettant en revanche une interprétation plus large de leurs résultats.

<u>La pratique en matière de placement</u>

Un des objectifs primordiaux de l'étude de Samuda et Crawford était de faire ressortir les modalités du placement des élèves immigrants de groupes minoritaires dans les écoles de la Province. Dans quelle mesure les écoles s'adaptaient-elles aux besoins de ces élèves? Les méthodes et programmes étaient-ils restructurés en fonction d'une réalité démographique fluctuante? Quels étaient les rôles respectifs de la direction, des conseillers pédagogiques et des titulaires de classe dans la

prise de décision en matière de placement? Ce sont là quelques-unes des questions soulevées par l'étude, dont voici en bref les conclusions.

1. Les élèves sont habituellement placés dans la classe correspondant à leur âge.

2. Lorsqu'on a jugé inapproprié de classer l'élève selon son âge, on a pris des dispositions spéciales. La plupart des personnes interrogées ont admis l'existence de programmes spéciaux comme solution de rechange pour le placement.

3. Trois types de placements spéciaux ont été retenu comme les plus pertinents pour les élèves immigrants de groupes minoritaires. Ce sont les programmes English as a Second Language / Dialect, les programmes de rattrapage et les programmes de récupération. Ces trois programmes sont aussi ceux qu'on rencontre le plus fréquemment dans l'orientation des élèves en difficulté.

4. La priorité absolue semble avoir été accordée aux programmes ESL/D. Ces programmes ont été jugés les plus nécessaires et nombre de personnes interrogées ont indiqué que leur élaboration était en cours. Il

existait également une forte demande pour de nouveaux programmes d'orientation.

5. À l'égard de nouveaux programmes spéciaux, la demande était plus forte dans les écoles de l'extérieur de la région torontoise.

On a pu dégager de l'enquête certaines impressions générales qui demandent commentaire. Tout d'abord, il est apparu que rares étaient les conseils scolaires possédant des politiques structurées quant à l'accueil, à l'évaluation et à la classification des élèves de groupes ethniques minoritaires. Ceux qui avaient prévu de telles politiques étaient localisés exclusivement dans l'agglomération torontoise. Ce fait permet de penser qu'en Ontario les conseils scolaires desservant les zones à forte concentration de groupes ethniques minoritaires réagissent le plus aux problèmes des élèves néo-Canadiens. En deuxième lieu, le besoin de programmes pour enfants en difficulté à l'intention des élèves de groupes minoritaires semblait peu reconnu, à l'exception des programmes ESL/D. En troisième lieu, les programmes ESL/D étaient souvent regroupés avec d'autres programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté, dont les services destinés aux élèves souffrant de difficultés d'apprentissage, avec lesquels ils n'étaient pas compatibles. En quatrième lieu, le niveau de concentration

ethnique semblait être le facteur le plus décisif dans la motivation de changements dans les systèmes scolaires pris individuellement.

Rôle des enseignants de classes-foyer

Une autre tendance mérite d'être soulignée, soit le rôle majeur des titulaires de classe dans le processus d'évaluation, particulièrement dans les entrevues avec les nouveaux élèves et leur orientation, la surveillance de leurs progrès après la classification initiale, le dépistage pour aiguillage spécial et la préparation et l'administration des tests. Ces tâches soulèvent l'importante question de savoir si les enseignants possèdent la formation et l'expérience nécessaires pour les accomplir avec compétence.

Rôle des conseillers pédagogiques

Autre constatation inquiétante : le peu d'importance et d'attention accordé à l'orientation par les administrateurs scolaires. Au cours des 128 entrevues menées sur le sujet, un seul participant a mentionné nommément le rôle de l'orientation dans l'évaluation et aucun protocole ne semblait exister en vue de la participation directe des enseignants et des conseillers pédagogiques. Seules quelques écoles de l'agglomération torontoise, à forte concentration ethnique, demandaient à leur personnel orienteur de participer aux processus d'évaluation et

de placement. De plus, on a relevé des divergences parfois marquées entre les réponses à cette question, selon qu'elles venaient de membres de conseils scolaires ou de directeurs d'école, ce qui souligne un écart entre les politiques des conseils et la réalité concrète. Ces divergences étaient manifestes au sein des systèmes scolaires des grandes villes. Les chercheurs ont conclu que la fonction d'orientation était sous-utilisée dans la plupart des établissements et devrait retenir davantage l'attention comme moyen d'aider les élèves de groupes minoritaires à s'adapter aux écoles canadiennes.

Rôle des conseils scolaires

Il y a immanquablement un certain décalage de temps entre l'annonce d'une politique et sa mise en oeuvre. Sur le plan du multiculturalisme en éducation, on pourrait concevoir une autre explication de ce décalage chronologique dans la manière dont les innovations ont généralement été amorcées dans les conseils scolaires torontois : c'est-à-dire depuis le sommet -- le conseil d'administration ou décideur suprême (Murray, 1977). Les politiciens, qui souvent sont membres de ces conseils, semblent plus sensibles que d'autres aux besoins (et à leurs retombées politiques possibles) de leurs électeurs des groupes ethniques minoritaires. Les enseignants, pour leur part, sont moins disposés à amorcer et à soutenir des changements au sein du système d'enseignement, ce qui peut être en partie attribuable à leur formation et à leur expérience

professionnelle, et aussi au fait qu'ils se sentent dépassés par la rapidité des changements. L'indice de corrélation plus élevé entre les réponses des conseils et des écoles dans des régions autres que celle de Toronto incline à penser que là où peu d'innovations importantes ont été amorcées, il y aurait vraisemblablement une meilleure concordance entre politiques et pratiques.

2. Portée de ces conclusions en vue du changement

Pour l'avenir, il semble y avoir peu de raisons d'anticiper des changements ou modifications substantiels dans l'approche de l'évaluation et du placement des élèves de groupes minoritaires dans les régions autres que l'agglomération torontoise. Dans ces zones, le changement se limitera probablement à la mise en oeuvre de programmes d'ALS et à une certaine augmentation du personnel de ressource en vue du rattrapage et de l'enseignement à l'enfance en difficulté. De plus, les personnes interrogées ayant exprimé une certaine préoccupation au sujet des programmes d'orientation et fréquemment suggéré une sensibilisation du personnel et des animateurs communautaires aux façons de mieux desservir les élèves des minorités ethniques, il est raisonnable de s'attendre à des changements positifs en ce sens.

Résistance aux politiques multiculturelles

Sur le plan idéologique, on constate un parti pris en faveur de l'assimilation chez les enseignants et les administrateurs scolaires. Même dans les écoles de Toronto, les personnes interrogées ont employé, au cours de discussions sur les moyens de répondre aux besoins de ces immigrants, des expressions comme ‹‹prévoir un centre de transition››, ‹‹acculturation des élèves››, ‹‹dispenser des cours intensifs sur les coutumes canadiennes›› et ‹‹accorder aux élèves une année pour s'adapter à la vie ontarienne››, etc..

De telles attitudes, présentes même chez des éducateurs relativement éclairés, semblent indiquer que, pendant quelque temps encore, les politiques multiculturelles se heurteront sans doute à un substantiel degré de résistance dans les écoles. Cette prévision est étayée par les constatations de Murray (1977) sur les attitudes des professionnels du système scolaire de Toronto. Il a constaté que, si les politiques multiculturelles se ralliaient apparemment de bons appuis chez les membres de conseils d'administration, certaines personnes interrogées ont signalé qu'il y avait des secteurs de la communauté et du système scolaire qui s'opposaient à la prise en compte de considérations interculturelles dans l'évaluation et la composition des programmes.

L'esprit du multiculturalisme a pour principe fondamental l'égalité. Le concept d'égalité en éducation n'est pas facile à comprendre et encore moins facile à mettre en pratique. Parmi les sens erronés du terme, il y a une

présomption : l'égalité des chances en éducation signifierait que tous les élèves devraient recevoir le même traitement. La phrase ‹‹Nous les traitons tous de la même façon›› sert souvent à parer aux accusations possibles de discrimination. Peu d'éducateurs semblent être conscients de certains aspects importants de la psychologie différentielle en rapport avec l'éducation dans des contextes interculturels.

La question qui se pose maintenant est de savoir si les écoles ontariennes continueront de militer en faveur des intérêts économiques et sociaux d'un groupe privilégié, comme elles l'ont fait dans le passé (Porter, 1965), ou si elles pourront contribuer à effectuer les changements que réclament les réalités d'une population nouvelle. Actuellement, les élèves immigrants sont évalués et placés selon des normes et procédures établies en fonction d'élèves moyens du groupe majoritaire de la société. Cette façon de procéder a souvent pour résultat de retarder leur adaptation à leur nouveau pays et de compromettre leurs études et leur carrière. Si l'on veut résoudre de façon satisfaisante les problèmes d'évaluation et de placement exposés ci-dessus, les écoles devront se départir de leur attitude actuelle envers le multiculturalisme, qui est négative et réactionnaire, et adopter des mesures positives à cet égard.

Changements à apporter à la formation des enseignants

Au préalable, les enseignants et les cadres devront toutefois recevoir le type de préparation et de formation apte à

leur permettre de devenir des agents de changement efficaces. Tout d'abord, les uns et les autres devront mieux comprendre les objectifs fondamentaux de la politique de la province en matière de multiculturalisme. Ils et elles devront aussi se familiariser avec le sens de cette politique sur le plan des objectifs et de la pratique pédagogiques. Car, malgré la publication de déclarations de principe sur les politiques d'enseignement et de programmes-cadres, le besoin se fait sentir d'une exploration plus poussée et de discussions plus ouvertes. En second lieu, les initiatives actuelles en recyclage devront être développées.

Heureusement, on reconnaît de plus en plus le besoin d'une sensibilisation au sein du système. Un bon nombre d'éducateurs ont déjà réfléchi sérieusement à la nature de cette sensibilisation. Soulignons toutefois que la participation des enseignants devrait être universelle plutôt que sélective. On se trompe si l'on s'obstine à penser que les enseignants détenteurs d'une formation spécialisée ou se destinant à l'enseignement de certaines matières ne seront jamais en contact avec des enfants de toutes sortes d'origines ; les enseignants doivent se préparer et préparer leurs élèves à la vie dans une société multiraciale et multiethnique (Mallea et Young, 1978).

Notre enquête a révélé que de nombreux directeurs d'école pensent que le fait de reconnaître ouvertement la multiethnicité des effectifs scolaires équivaut à de la discrimination. Pourtant, comment une école pourrait-elle songer à répondre aux besoins divers et particuliers de ses élèves, si

elle ne se reconnaît d'abord comme carrefour des différences culturelles? Le paradoxe de l'égalité en éducation est que, dans une école à population multiculturelle, il est parfois nécessaire de dispenser à certains élèves des traitements différents pour leur assurer l'égalité des chances. Dans ce but, il pourrait être nécessaire, par exemple, d'affecter une part plus importante des ressources en matière de personnel et d'équipements aux élèves de minorités afin de satisfaire des besoins qui sont plus grands chez eux.

3. Perspectives en éducation multiculturelle

Qu'est-ce, exactement, que l'éducation multiculturelle en Ontario? Notre tour d'horizon des écrits sur le sujet a livré un cadre utile pour la discussion de cette question indubitablement complexe. On semble distinguer quatre approches distinctes, chacune avec des objectifs et une portée différents dans la pratique. Ce sont : 1) l'éducation des personnes d'autres cultures que celle de la majorité; 2) l'éducation aux différences culturelles; 3) l'éducation visant au pluralisme culturel; et 4) l'éducation biculturelle. Nous croyons que toutes ces approches se conjuguent pour composer l'essence de notre entreprise éducative. Il faut toutefois veiller à ne pas préférer le statu quo ou des solutions superficielles à l'examen des vrais problèmes. Par exemple, la plupart des mesures récentes prises pour améliorer les procédures d'évaluation et de placement visent à compenser les différences culturelles plutôt

qu'à changer des conditions existantes qui présument que les nouveaux venus au Canada désirent (ou devraient désirer) s'assimiler à la structure socioéconomique de la majorité. Les améliorations sont destinées à donner accès à l'égalité des chances et, par là, à la concurrence dans une culture axée sur la classe moyenne.

Au delà de l'évaluation correcte des élèves et de leur placement à des niveaux appropriés de transition, nous devons favoriser l'établissement d'un milieu d'apprentissage sain en éduquant les élèves aux différences culturelles. En faisant ressortir la diversité des ressources d'une société multiculturelle, les enseignants peuvent amener tous les élèves à apprécier leurs patrimoines respectifs. L'établissement d'un climat d'acceptation et de respect mutuels contribuera à atténuer les sentiments d'aliénation et d'angoisse chez les élèves des minorités et les encouragera à se forger une image de soi positive et à prendre confiance dans leurs aptitudes.

On a avancé (Baum, 1978) que l'éducation aux différences culturelles pourrait déboucher sur une parcellisation sociale -- ce qui aurait peut-être des retombées politiques négatives pour le Canada. Mais un tel danger, s'il existe, se rattache bien davantage à l'enseignement des langues d'origine et à l'amélioration du contenu en études sociales qu'au fait d'assurer l'égalité des chances au moyen d'une évaluation et d'un placement justes des élèves. Du côté positif, si l'égalité des chances en éducation devient réalité, alors la

plupart des enfants canadiens deviendront capables de s'intégrer les divers éléments culturels présents dans leur milieu. Voilà le but que vise le multiculturalisme.

Rôle des parents et de la collectivité

Beaucoup d'immigrants passent par un état d'esprit qu'on appelle ‹‹anomie››, c'est-à-dire un manque de certitude sur le plan des valeurs et des normes et le sentiment que les règles qui guidaient antérieurement leur conduite ont perdu leur force et leur raison d'être. Les différences de langue, d'antécédents culturels et de mode de vie familial sont autant d'obstacles à la communication avec les parents pour les cadres préoccupés du bien-être des élèves immigrants; c'est à eux, en effet, qu'il incombe de diffuser la nature des ressources qu'offre la collectivité, notamment des services éducatifs à l'intention des adultes aussi bien que des enfants. Elliston (1984) constate le besoin vital d'encourager les parents et les groupes de parents à saisir toutes les occasions que leur présente le milieu de s'éduquer et de mieux comprendre l'itinéraire éducationnel de leurs enfants. De nouvelles activités d'apprentissage s'imposent s'ils veulent réussir à s'adapter aux exigences de leurs nouvelles conditions de vie.

Il devient alors impérieux de créer un fonds commun d'expériences, ce que Bloom (1977) considère comme des ‹‹modes d'intervention coopératifs et porteurs d'autonomie››. La

collectivité dans son ensemble doit être incitée à accueillir les nouveaux venus et à voir dans leur présence une contribution positive à son bien-être. Cela n'est possible que si les différences culturelles sont perçues sous un angle positif et qu'il y a volonté d'accueil (Scarborough Board of Education, 1977).

La sensibilisation de la collectivité et la participation des parents aux programmes destinés aux nouveaux venus peuvent jouer un rôle important en favorisant la connaissance mutuelle et en préparant la voie à l'adaptation et au changement. En vue de favoriser les rapports entre école et société, il faut que l'école s'insère dans la société et que la société soit présente dans le milieu scolaire. Ce schème pourrait aider les deux parties dans leur tâche de socialisation chaque fois que des facteurs de perturbation tendent à produire une certaine discontinuité culturelle ou à faire échec au processus éducatif (Elliston, 1976).

Le maintien de la démocratie demande efforts et sensitivité considérables de la part des citoyens. La réalisation du multiculturalisme exige que les gens fassent preuve d'humanité, de justice et de largeur d'horizon; ce sont les conditions d'une société marquée par la diversité dans l'unité. Le commentaire de Jaenen (1973) est une ligne directrice pour tous les éducateurs qui se sentent responsables de l'amorce et de la promotion de changements positifs en ce sens :

La démocratie implique des choix; toute sélection demande des solutions diverses. Par conséquent, lorsque sous prétexte d'unité on exige l'uniformité, la structure démocratique est menacée, car l'uniformité tend à la destruction des principes toujours renouvelés des solutions de rechange, de la liberté de choix, du droit de changer de point de vue.

III. Perspectives novatrices en évaluation

Les psychologues qui oeuvrent dans une société multiculturelle doivent distinguer entre les aspects d'un problème donné qu'ils considèrent spécifiques à un groupe et ceux qui semblent indépendants des barrières culturelles et communs à tous les individus. Le même problème se pose aux éducateurs lors de l'évaluation de l'intelligence d'élèves d'origines diverses.

Traditionnellement, l'évaluation des aptitudes cognitives présupposait que ces dernières étaient constantes et demeuraient inchangées par l'enseignement et l'apprentissage. La notion de l'innéité des aptitudes intellectuelles nous a aidés à comprendre certains aspects de l'intelligence humaine, mais elle ne fournit pas une explication adéquate de sa nature ou de ses fonctions. En fait, les techniques d'évaluation statiques se sont révélées inadéquates dans des conditions particulières, par exemple dans l'évaluation des déficients mentaux (Haywood et coll., 1975) et de sujets de groupes minoritaires culturellement différents (Budoff, 1974; Feuerstein, 1979). La découverte de ces lacunes a poussé des spécialistes à proposer d'autres approches (Samuda, 1975; Mercer, 1979).

Le concept d'intelligence a fait l'objet d'études poussées. Certains psychologues croient pouvoir le représenter par un chiffre ou un facteur unique, alors que d'autres (Sternberg, 1977; Detterman et Sternberg, 1982;

Carroll, 1983) avancent que des tests fondés sur un seul facteur ou même sur des facteurs multiples ne sauraient rendre compte de toute la variance des aptitudes mentales entre sujets. Les études sur l'intelligence par analyse factorielle ont permis d'identifier le nombre d'aptitudes spécifiques qui constituent la faculté intellectuelle globale, mais elles ne réussissent pas à expliquer le développement d'une aptitude spécifique ou d'un faisceau d'aptitudes. Les tests mentaux seraient infiniment plus utiles si, en plus de mesurer l'intelligence comme produit, ils pouvaient identifier le processus par lequel l'intelligence évolue ou cumule, ou les deux, au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles expériences par le sujet. La théorie de l'intelligence ‹‹fluide›› de Cattell semble s'attaquer à cette dernière question.

1. La théorie de l'intelligence de Cattell

Selon Cattell, l'‹‹intelligence fluide›› est cette capacité fondamentale de s'adapter aux situations inédites. Il s'agirait d'une aptitude innée à l'apprentissage et à la résolution de problèmes qui serait indépendante tant de l'éducation que des influences culturelles. Pour permettre l'adaptation à des situations nouvelles, l'intelligence dite fluide doit englober des habiletés inductives flexibles. L'‹‹intelligence cristallisée››, par ailleurs, serait l'aboutissement de l'exercice de l'intelligence fluide par une personne dans son interaction avec la société; elle est donc le

produit de l'enseignement. La méthode qu'emploie l'intelligence dite cristallisée pour organiser concepts et connaissances informe sur la façon dont le membre d'une société traite les données et résoud les problèmes. Parce que ces aptitudes sont déjà définies, elles peuvent être quantifiées et assemblées pour composer des tests de la faculté intellectuelle générale. Le résultat de ces mesures est nécessairement de nature statique.

Selon Cattell, donc, l'intelligence est le fait d'un esprit dynamique, qui est malléable et répond bien à l'enseignement. Cette faculté ne se contente pas de traiter les données, mais prévoit aussi les situations nouvelles et y apporte des solutions efficientes. Il s'ensuit que toute évaluation adéquate de l'intelligence telle que la conçoit Cattell doit tenir compte de ses deux attributs : fluidité et cristallisation.

2. La théorie componentielle de Sternberg

La théorie de l'intelligence de Sternberg (1977, 1981) distingue des composantes de cinq types, qui se conjuguent dans le traitement des problèmes. Une ‹‹composante›› est un processus élémentaire de base qui opère sur une représentation interne d'objets et de symboles. Les composantes en jeu sont les métacomposantes, les composantes de performance, les composantes d'acquisition, les composantes de rétention et les composantes de transfert.

Les **métacomposantes** sont les mécanismes mentaux auxquels on a recours pour décider de la solution à apporter à un problème et en coordonner les éléments. ? la manière d'un standard téléphonique, ces mécanismes apparient stratégies et tâches. Les recherches de Sternberg démontrent que la planification est une partie importante de l'accomplissement de toute tâche : c'est ainsi que les sujets qui réussissent bien aux tests consacrent davantage de temps à l'étude des questions avant d'y répondre que les candidats moins heureux. Pour l'essentiel, les métacomposantes peuvent se comparer à l'‹‹intelligence fluide›› de Cattell, aux ‹‹fonctions exécutives›› de Brown et Campione (1982) ainsi qu'aux ‹‹processus métacognitifs›› de Flavell (1977). Dans chaque cas, l'aptitude dont il s'agit est celle de l'intégration des fonctions cognitives : mémoire, compréhension et autres.

C'est aux **composantes de performance** qu'il revient de coder les données pertinentes pour la solution des problèmes. Ce faisant, elles se fondent sur les métacomposantes qui, tout d'abord, déterminent le degré de similitude ou de différence entre deux ou plusieurs stimuli, déduisent le rapport qui existe entre eux et décident de ce qu'il faut faire pour y donner une réponse appropriée. Les **composantes d'acquisition** aident à faire l'apprentissage de connaissances nouvelles, tandis que les **composantes de rétention** se chargent de les emmagasiner. Enfin, il incombe aux **composantes de transfert** d'utiliser les données acquises dans d'autres situations problèmes. Les cinq types de composantes de l'intelligence se combinent et fonctionnent comme entité, bien qu'il soit possible de distinguer leur rôle individuel dans les différentes phases de la réaction d'un sujet face à une situation ou à un problème donné.

Sternberg a reconnu deux modes de traitement des données (<<do analysis>> [<<analyse du faire>>], dans ses termes), lorsque les sujets de tests d'aptitudes mentales travaillent à la solution de problèmes. Ce sont l'**approche des corrélats cognitifs** et l'**approche des composantes cognitives**. Chacune de ces deux approches englobe une gamme de tâches courantes dans les tests mentaux. Sternberg espère qu'en arrivant à comprendre le processus par lequel les sujets résolvent divers types de problèmes, nous pourrons mettre au point des tests mentaux qui reflètent un éventail plus large d'aptitudes et qui montrent aussi le mode d'opérations des

aptitudes spécifiques. Il croit que les gens intelligents non seulement résolvent rapidement les problèmes nouveaux, mais s'habituent à résoudre les problèmes courants mécaniquement, de manière à éviter de refaire le cheminement mental chaque fois qu'une même tâche se représente.

Selon l'**approche des corrélats cognitifs**, le sujet répond à une question ou à une tâche du test en identifiant son code et ses propriétés perceptuelles; il y apporte ensuite une solution en sélectionnant les données appropriées parmi celles dont il dispose. Le facteur caractéristique de cette approche est la décomposition de la tâche en vue d'en faciliter la compréhension. Ce faisant, on peut élaborer une stratégie en vue d'une solution qui comporte des opérations spécifiques, étape par étape. Quant à l'**approche des composantes cognitives**, elle réussit le mieux dans des tâches qui demandent un raisonnement inductif : analogies, matrices de perception et scènes à compléter.

L'induction est la généralisation d'une observation ou d'un raisonnement établis à partir de cas singuliers. Par exemple, devant un problème comportant des analogies de figures, il faut identifier les éléments communs, établir des comparaisons entre schèmes et découvrir la règle de transformation des figures. Le niveau de raffinement du raisonnement dépend tout d'abord du niveau de complexité de la tâche et aussi de l'habileté du sujet à reconnaître diverses transformations de l'analogie. La personne qui, par exemple,

connaît les modes de formation d'une analogie peut déduire sans trop de difficulté la règle qui permet de transformer A en B.

Les analogies verbales sont d'excellentes occasions d'observer de quelle façon différents sujets abordent différentes situations problématiques, car elles reflètent la souplesse ou plasticité des structures cognitives. Par souplesse de structure cognitive, on entend la facilité avec laquelle le sujet peut changer de procédure s'il découvre que la stratégie employée n'est plus rentable. ? la différence des analogies de figures, qui suivent le schème de transformation linéaire A : B : C, les analogies verbales suivent souvent des schèmes de transformation alternatifs, tels que A : B, C : D, et ainsi de suite. Le traitement de ces schèmes exige l'acquisition et la mémorisation de bon nombre de modèles transformationnels pour opérer les changements procéduraux. L'observation du mode d'approche de l'analogie verbale par des sujets à travers tant les réussites que les échecs permet de connaître leurs bases de connaissances relatives, de même que la souplesse procédurale qu'ils ou elles apportent à la solution des problèmes.

Les données recueillies à partir d'une telle observation permettent d'appréhender de nouvelles dimensions de l'intelligence humaine. Certaines constatations inclinent à croire que la fonction intellectuelle connaît des composantes, dont chacune est chargée d'une tâche spécifique. Ces composantes sont : le codage, l'inférence, la génération de règles, la mémoire, la discrimination, la connaissance des méthodes,

l'aptitude à la comparaison, les processus opérationnels et les connaissances conceptuelles. Prises comme entité, ces composantes représentent une capacité dynamique, apte à résoudre le type de problèmes qui se posent aux êtres humains.

Dans cette optique de l'intelligence, certains psychologues ont entrepris d'élaborer de nouvelles approches à l'évaluation intellectuelle, qui prennent en compte non seulement la connaissance statique mais aussi les processus cognitifs. Ces approches dépendent toujours de l'utilisation de tests et des scores comme instruments de mesure de l'aptitude mentale, mais elles incorporent également l'enseignement et l'observation clinique en vue de cerner le profil cognitif individuel et déceler les lacunes d'apprentissage chez les élèves. Une telle évaluation est donc un processus continu, où les enseignants surveillent et renforcent les progrès scolaires et le développement cognitif. On a invoqué la nécessité de substituer ces nouvelles approches aux méthodes traditionnelles d'évaluation des élèves de groupes minoritaires dans de nombreuses études (Salvia et Ysseldyke, 1978; Garcia, 1981; Reschly, 1981; Scarr, 1981; MacIntyre, 1985). Deux des approches les plus dynamiques sont commentées ci-dessous : évaluation individuelle globale et évaluation dynamique.

3. L'évaluation globale

L'objectif de l'évaluation globale est d'améliorer l'exactitude de l'évaluation du niveau et du mode de

fonctionnement intellectuel chez les élèves dans le contexte de leurs antécédents culturels et empiriques. Les talents et les besoins spécifiques sur le plan de l'apprentissage sont diagnostiqués de façon à aider l'enseignant à composer un programme de rattrapage individualisé. En pratique, un processus d'évaluation comme celui-là demande la participation de toute une équipe de spécialistes en orientation ou en psychométrie, en pédagogie et en administration scolaire en vue du processus de collecte de données par testing, observation et consultation, et du diagnostic. Les parents sont souvent invités à participer. L'évaluation obéit aux principes suivants :

1. Dans toute situation d'orientation, les décisions en matière de diagnostic et de placement et les changements de programme doivent se fonder sur un large éventail de données sur l'élève.

2. L'évaluation sera le résultat d'une consultation en équipe sur des données telles que l'incidence sur la performance de l'élève des facteurs suivants : acculturation, habiletés linguistiques, mode de comportement, milieu socioéconomique et identité ethnoculturelle.

3. L'évaluation des besoins, des forces et des faiblesses ainsi que du niveau de fonctionnement cognitif actuel

de l'élève s'effectuera à partir des données découlant des antécédents et énumérées au point 2.

4. Le principal objectif de l'évaluation sera la définition et la formulation du programme d'enseignement ou de rattrapage le plus apte à aider l'élève à s'intégrer au système scolaire.

5. Le programme de rattrapage sera dispensé par l'équipe d'évaluation, qui en assurera le suivi.

Les données recueillies par un processus suivant ces lignes directrices constituent un ‹‹profil global››. Contrairement au score unique, comme celui que livre le test d'intelligence conventionnel, le profil global fait la synthèse d'informations tirées d'une grande diversité de sources; ce sont, notamment : observations, relevés et autres documents scolaires, langue prédominante, évaluation pédagogique, données sur le développement et le développement sensorimoteur, données sur le comportement adaptif, fiche médicale et évaluation de personnalité (y compris un rapport du sujet lui-même). L'évaluation du fonctionnement intellectuel devrait avoir lieu en dernier, de façon que ces résultats puissent être interprétés dans le contexte de toutes les autres données. Les travaux de Sattler (1974), Salvia et Ysseldyke (1978) et de Chodzinski et

Samuda (1985) présentent des suggestions précieuses sur le mode de collecte, de validation et d'interprétation d'une foule de tests et de données sur les antécédents en vue de l'évaluation transculturelle.

L'évaluation globale est un processus continu. Au fur et à mesure du développement de l'être humain, son profil de fonctionnement et de rendement intellectuels se modifie. La caractérisation des modes de traitement de l'information chez les élèves ainsi que d'autres facteurs pertinents pour chaque matière seraient susceptibles d'aider les enseignants à élaborer un matériel d'apprentissage approprié et à trouver des procédures qui répondent à leurs besoins individuels. On devrait à tout prix aider les élèves à optimiser occasions et compétences, particulièrement s'ils font partie de groupes minoritaires (Reschly, 1981). En ce sens, Harold Dent (1976) a suggéré que les méthodes d'évaluation suivent quatre principes. Tout d'abord, l'évaluation doit déboucher sur une appréciation exacte du niveau et du mode de fonctionnement actuels de l'élève dans le contexte de ses antécédents et de son vécu culturels. En deuxième lieu, elle doit dépister les besoins spécifiques en matière d'apprentissage plutôt que de s'axer sur des déficits intellectuels manifestes ou supposés. En troisième lieu, sur le plan de l'apprentissage, elle doit prendre comme base les talents et les points forts pour le développement de nouvelles capacités. Enfin, elle doit constituer un processus continu et dynamique.

4. L'évaluation dynamique

Contrairement à la psychométrie traditionnelle, qui voit dans l'intelligence un produit statique, Vygotsky (1978) la perçoit comme un processus dynamique, qui change avec le développement et l'apprentissage. Au fur et à mesure de l'interaction des apprenants avec d'autres, cet apprentissage stimule leur développement cognitif. Tout au long du processus, une ‹‹zone de développement proximale›› peut être circonscrite, en reflet de l'écart qui existe entre le développement actuel des sujets et leurs potentialités sur ce plan. C'est en fonction de ces potentialités que psychologues et enseignants peuvent aider les apprenants à améliorer leurs capacités mentales. En ce sens, l'évaluation est dynamique et bénéfique. Vygotsky (1978) définit de la façon suivante la **zone de développement proximale** :

> C'est l'écart qui existe entre le niveau de développement actuel tel qu'il est déterminé par la résolution autonome de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé par la résolution de problèmes avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents.

On mesure cette zone par l'adaptation de tests d'intelligence conventionnels à une formule ‹‹test-teach-test››.

On administre tout d'abord un test (ou une partie de test) pour savoir quels items les sujets peuvent résoudre correctement et lesquels présentent des difficultés. Après cette performance initiale, les psychologues ou les enseignants prodiguent l'aide nécessaire pour répondre aux questions épineuses au moyen de rappels appropriés, jusqu'à acquisition des connaissances. Enfin, on place de nouveau les sujets devant des items apparentés pour déterminer à quel degré l'apprentissage a aidé l'élève à mieux réussir.

La **zone de développement proximale** est circonscrite par le nombre de rappels qu'il a fallu donner pendant la phase d'enseignement et par leur effet de transfert. Le sujet qui a reçu peu de rappels et qui est capable de résoudre de nombreux problèmes de nature semblable a réussi un excellent transfert et, par conséquent, il possède d'excellentes potentialités d'apprentissage. Des observations cliniques sur le processus d'apprentissage livreraient des étalonnages approximatifs de la capacité d'une personne à tirer parti des rappels et de l'enseignement, de la rapidité de l'apprentissage de matériel nouveau et de l'aptitude au transfert. Cependant, il faut reconnaître qu'une bonne partie de cet apprentissage dépend aussi de la nature et de la qualité des rappels prodigués. Les rappels ne sont appropriés et efficaces que si les enseignants ou les psychologues intervenants connaissent les traits componentiels des tâches tant initiales que de transfert et s'ils sont capables d'en faire une application efficace.

L'évaluation dynamique, lorsqu'on la compare avec les méthodes psychométriques traditionnelles, semble aboutir à une perception plus riche de l'intelligence humaine.

5. La méthode de Budoff

En un premier temps, la méthode d'évaluation de Budoff opère le testage des sujets au moyen d'une série de tâches, tant familières que nouvelles. Les résultats livrent une mesure de base à laquelle on peut comparer les performances subséquentes. Il s'agit de la phase diagnostique.

La deuxième phase comporte un processus d'enseignement et d'apprentissage où les testeurs (les enseignants) exposent aux sujets (les élèves) les principes de logique et de réflexion mis en jeu par les tâches nommées ci-dessus. Les enseignants pourront recourir soit à des capacités de raisonnement général, soit à des concepts de base. Les tâches du test initial sont ensuite réordonnées, des plus faciles aux plus difficiles, et les sujets les effectuent de nouveau, en commençant par l'item le plus facile, pour passer progressivement aux plus difficiles. Cette méthodologie permet l'évaluation de deux dimensions de l'efficience de l'enseignement : 1) amélioration ou non de la performance de l'élève; et 2) degré d'amélioration. On peut tirer de ces observations cliniques des données sur les potentialités d'apprentissage des élèves et sur le mode et le rythme d'amélioration de la performance. On peut également repérer ainsi les modalités cognitives privilégiées des élèves

et apprendre quels sont les auxiliaires, soit auditifs, soit kinesthésiques, les plus utiles dans l'amélioration de la compréhension.

La méthode d'évaluation décrite ci-dessus peut s'appliquer à une tâche unique aussi bien qu'à une série de tâches. S'il y a plusieurs tâches, on emploiera une batterie de tests. Jusqu'ici, les recherches de Budoff sur l'évaluation ont adopté une approche à tâche unique. L'auteur croit aussi à l'utilité des tests non verbaux tels que le Test des cubes de Kohs (1932) et le Test des matrices progressives de Raven (1965) pour l'évaluation et l'amélioration des capacités de raisonnement chez les enfants. La neutralité culturelle des items et des exercices pédagogiques de ces tests permet aux enfants de différentes origines de faire de véritables acquisitions sur le plan cognitif sans les entraves de facteurs situationnels négatifs, dont les effets de l'échec scolaire, les blocages culturels et les déficiences linguistiques. Cette approche s'est révélée efficace pour l'amélioration des scores d'aptitude cognitive chez les enfants (Budoff, 1974; Budoff et Hamilton, 1976).

On retrouve en Union Soviétique une approche parallèle à la méthode d'évaluation de Budoff. Wozniak (1975) décrit une approche où l'on demande d'abord à l'enfant qui doit être évalué d'accomplir une tâche de façon autonome. Certains aspects de la tâche ayant été mal réussi, le testeur apporte ensuite son aide et ses conseils. On demande enfin à l'enfant de refaire seul la

même tâche. Cependant, l'approche soviétique n'emploie aucune procédure d'évaluation normative et ne spécifie pas non plus le besoin d'une orientation non verbale.

6. La méthode de Feuerstein

Feuerstein a surtout voulu évaluer les potentialités cognitives non exploitées, en particulier chez ceux qui souffrent de privation culturelle, et remédier aux déficiences par un processus d'intervention dynamique, qui aide les sujets à se constituer une nouvelle structure cognitive opérationnelle. Le chercheur pense que l'acquisition d'une telle structure permet à ceux dotés de capacités intellectuelles réduites de devenir plus adaptables, plus souples et donc, en général, mieux capables de comprendre, de planifier et de résoudre des problèmes.

Signification et effets de la privation culturelle

Feuerstein distingue nettement privation culturelle et différence culturelle. Le sujet **culturellement différent** est simplement celui qui est membre d'un groupe minoritaire au sein d'une société dominée par une culture majoritaire différente de la sienne. Dans cette situation, le sujet peut souffrir de ne pas être en mesure de se tenir au fait de ce qui se passe dans la société ou d'une inégalité des chances sur le plan économique, ou des deux. Mais ces lacunes ou déficiences peuvent

se modifier, au fur et à mesure de l'acquisition par le sujet des habiletés essentielles pour réussir au sein de la structure sociale. De toute façon, une forte identification avec sa propre culture minoritaire peut souvent doter le sujet culturellement différent de fondements psychologiques sains, qui lui permettent de faire face efficacement aux exigences et attentes de la culture dominante.

Le sujet **culturellement défavorisé**, par ailleurs, est privé de fondements culturels propres; c'est une personne qui, pratiquement parlant, souffre d'aliénation et du manque de toute appartenance culturelle. Cette aliénation peut être liée à un nombre variable de facteurs indépendants ou interactifs : classe sociale, facteurs physiques, religion, facteurs psychologiques et apprentissage. Quelle qu'en soit la cause, la privation culturelle a souvent pour corrélat de mauvaises aptitudes cognitives, ce qui diminue pour le sujet les possibilités de suivre le rythme de ses pairs et de répondre aux attentes de l'école. Peuvent manifester une privation culturelle des symptômes tels que le manque de motivation et la capacité d'apprendre et de changer dans des situations thérapeutiques et de rattrapage. Il est facile de se rendre compte que, dans ces circonstances, l'utilisation de tests d'intelligence conventionnels pour l'évaluation ne ferait qu'empirer une situation déjà mauvaise s'ils révélaient un faible quotient intellectuel. Une approche différente s'impose si l'on veut que le changement soit une suite logique de l'évaluation.

Les recherches menées par Feuerstein et Hoffman (1982) sur les problèmes auxquels sont confrontées les personnes défavorisées sur le plan culturel ont abouti à la constatation que ces sujets souffrent d'une ‹‹perturbation du processus de médiation et de transmission intergénération››. Non seulement privés des expériences d'apprentissage dont les parents sont médiateurs et qui se produisent normalement tout au long de l'enfance, ces sujets sont également empêchés d'acquérir un sens de l'ordre relativement à leur milieu et de formuler des schèmes cognitifs opérationnels qui pourraient leur permettre de surmonter les problèmes de la vie quotidienne.

Au cours d'une enfance normale, les interactions entre enfant et parents foisonnent d'expériences d'apprentissage par médiation, processus par lequel les parents font la sélection des stimuli à présenter à l'enfant. En fait, ils filtrent, encadrent, ordonnent les événements et servent d'intermédiaires dans les rapports de temps, d'espace, de causalité et d'affection. Grâce à ces expériences, les enfants parviennent progressivement à édifier leur structure cognitive et à se solidariser avec leur réalité sociale et leur tradition culturelle.

Il faut reconnaître que toute culture possède une structure au sein de laquelle l'organisation, l'interprétation et la compréhension des événements et des relations peuvent avoir lieu par contact et expérience. C'est cette organisation de l'expérience qui relie les individus à leur société. Elle

leur permet également d'être souples, adaptables et créateurs en se solidarisant avec le passé, en faisant face au présent et en prévoyant l'avenir dans le contexte de leur milieu culturel. La langue joue un rôle important dans ce processus, tout comme d'autres formes de communication et de partage.

Feuerstein croit que le processus d'apprentissage par médiation, comme celui qui a lieu entre enfants et parents au cours d'un développement normal, est nécessaire pour initier les membres d'une société à la structure cognitive universelle de cette société. Il pense aussi que, pour ceux qui ont été privés de cette initiation et pour combler les vides ainsi entraînés, il peut être utile de faire intervenir un processus d'apprentissage par médiation.

Si l'on présuppose que les personnes culturellement défavorisées, qu'elles soient adultes ou enfants, possèdent des potentialités beaucoup plus élevées qu'elles n'ont pu le démontrer lors de tests d'intelligence conventionnels, des enseignants jouant le rôle de médiateurs peuvent aider ces personnes à améliorer leurs capacités cognitives en les familiarisant avec d'autres perceptions et interprétations de l'univers. Dans ce but, les enseignants doivent d'abord apprendre à bien connaître le fonctionnement intellectuel des sujets et leurs potentialités sur ce plan.

7. The Learning Potential Assessment Device (LPAD)

[Instrument d'évaluation des potentialités d'apprentissage]

Feuerstein adopte une approche dynamique de l'évaluation dans son **Learning Potential Assessment Device**. En un premier temps, il délimite clairement ses objectifs psychométriques :

1. évaluer la souplesse cognitive des élèves en les observant à l'oeuvre dans des situations destinées à provoquer des changements;

2. évaluer le degré de cette souplesse dans le contexte du fonctionnement cognitif, et le degré que marque le fonctionnement atteint par les élèves dans la hiérarchie des opérations cognitives universelles, depuis la perception jusqu'à la pensée abstraite;

3. déterminer la valeur de transfert des acquisitions faites dans un domaine à d'autres domaines d'opérations;

4. identifier les modalités privilégiées par les élèves en apprentissage et les stratégies de résolution de problèmes qui leur réussissent le mieux.

Le processus de l'évaluation engage tant les élèves que les évaluateurs ou les conseillers dans des opérations de modification active. Au cours de l'accomplissement de tâches données par les sujets, les conseillers interviennent chaque fois que cela est nécessaire pour présenter des façons autres de percevoir, d'interpréter et de résoudre les problèmes. Tout changement est noté, de même que le degré d'intervention qui a été nécessaire pour produire les changements. Sur la base de ces observations, les intervenants peuvent formuler des prévisions quant au niveau des potentialités de changement.

Pour faciliter ce processus dynamique d'évaluation, on a modifié les procédures de testing conventionnelles pour y incorporer de nouveaux objectifs. L'essentiel de la nouvelle méthodologie peut se résumer aux quatre propriétés suivantes :

1. Les testeurs ou évaluateurs adoptent un rôle de conseillers responsables, intéressés et humains, et non celui, traditionnel, d'interrogateurs neutres.
2. Les questions ou les tâches du test doivent être définies clairement et dans l'ordre. Elles devraient permettre une évaluation rapide du niveau du fonctionnement cognitif actuel des sujets et de la façon dont leurs capacités de résolution de problèmes et de raisonnement peuvent être modifiées.

3. L'évaluation doit s'axer sur le processus intellectuel plutôt que sur son produit. On place l'accent sur la modification des aptitudes intellectuelles.

4. Les réponses qui reflètent tant le processus que le produit des opérations cognitives sont considérées comme des indicateurs privilégiés des potentialités.

Le LPAD est donc un instrument qui aide à explorer les composantes d'acquisition et les composantes de performance de la faculté intellectuelle des sujets et il permet le dépistage des zones déficitaires. Nous donnons ci-dessous des listes détaillées des lacunes ou déficiences qu'on peut retrouver chez les personnes défavorisées sur le plan culturel, suivant trois niveaux de fonctionnement cognitif : perception, élaboration et expression.

A. <u>Niveau de la perception</u>

1. Perception floue et superficielle.
2. Comportement exploratoire non planifié, impulsif et non systématique.
3. Manque ou insuffisance des instruments verbaux réceptifs qui altère le discernement (par exemple, les objets, événements et relations ne reçoivent pas les étiquettes appropriées).

4. Manque ou déficience de l'orientation spatiale -- l'absence d'un système de référence stable entrave l'établissement des organisations spatiales euclidienne et topologique.
5. Manque ou insuffisance des concepts temporels.
6. Manque ou déficience dans le maintien de la cohérence (taille, forme, quantité et orientation) à travers les variations de ces facteurs.
7. Manque ou déficit de l'exigence de précision et d'exactitude dans la collecte de données.
8. Manque dans la capacité de considérer deux ou plusieurs sources d'informations à la fois; cela se manifeste par un traitement des données fragmenté plutôt que global, comme ensemble de faits organisés.

B. Niveau de l'élaboration

1. Insuffisance dans la perception de l'existence et de la définition d'un problème.
2. Incapacité de choisir des indices pertinents par opposition à des indices non pertinents dans la définition d'un problème.
3. Manque d'un comportement comparatif spontané ou

d'une limitation de son application par un système de besoins restreints.

4. Étroitesse du champ psychique.
5. Conscience épisodique de la réalité.
6. Manque ou insuffisance du besoin de chercher des faits ou preuves d'ordre logique.
7. Manque ou déficience dans l'intériorisation.
8. Manque ou insuffisance du mode de raisonnement déductif (<<si... donc>>).
9. Manque ou déficit dans les stratégies de vérification des hypothèses.
10. Manque ou insuffisance de la capacité de définition du cadre nécessaire au comportement de résolution de problèmes.
11. Manque ou déficience dans le comportement de planification.
12. Non-élaboration de certaines catégories cognitives due au fait que les concepts verbaux ne font pas partie du répertoire verbal du sujet (au niveau réceptif) ou parce qu'ils ne sont pas mobilisés au niveau de l'expression.

C. Niveau de l'expression

1. Modalités de communication égocentriques.
2. Difficultés dans la projection de relations virtuelles.

3. Blocages.
4. Réponses par essai et erreur.
5. Manque ou insuffisance des instruments verbaux pour communiquer les réponses adéquatement élaborées.
6. Manque ou déficience du besoin de précision et d'exactitude dans la communication des réponses.
7. Déficience du transfert visuel.
8. Comportement expressif impulsif.

Les manques constatés aux trois niveaux de fonctionnement sont librement interactifs et doivent être considérés comme un ensemble. Par rapport au besoin de médiation, les recherches (Narrol, Silverman, et Waksman, 1982) ont démontré qu'un sujet peut bénéficier de mesures de rattrapage s'il fait preuve d'un déficit soit au niveau de la perception, soit au niveau de l'expression. Par contre, les déficits au plan de l'élaboration peuvent révéler un plafond limite de la capacité intellectuelle, ce qui signifierait qu'il y a peu de possibilités d'une restructuration cognitive.

Le Learning Potential Assessment Device (LPAD) ou Instrument d'évaluation des potentialités d'apprentissage prend comme base du travail de rattrapage la connaissance des processus cognitifs, mais les techniques retenues présentent certaines faiblesses. Tout d'abord, le début et la fin de chaque passe de ‹‹test-teach-test›› tend à mesurer la capacité

cognitive par unités standardisées. De plus, parce que ce type d'évaluation clinique demande que chaque évaluateur aborde de façon personnelle l'interprétation des résultats aussi bien que la médiation, les divers bilans d'évaluation ne se prêtent pas facilement à la comparaison. Enfin, l'hypothèse fondamentale que tous et chacun sont susceptibles de changement est trop générale.

Néanmoins, si l'on y voit une méthode d'évaluation spéciale visant à faciliter des mesures thérapeutiques, le LPAD répond bien aux besoins des sujets défavorisés sur le plan culturel. Correctement employés, les tests qui adoptent une approche dynamique de l'évaluation peuvent livrer les données suivantes sur le sujet :

1. Capacité de saisir un principe sous-jacent.
2. Volume de travail requis pour enseigner un principe.
3. Capacité de transfert des acquisitions en vue de résoudre un problème nouveau.
4. Modalités privilégiées dans les opérations cognitives.
5. Effets des stratégies de médiation sur des structures cognitives changeantes.

Selon l'étude de Sundberg et Gonzales (1981) sur l'évaluation transculturelle, l'approche de la méthode de

Feuerstein (LPAD) contribue notablement à clarifier les besoins particuliers des sujets et groupes de minorités. Les exemples suivants tirés du LPAD illustrent les propriétés de cette approche dynamique de l'évaluation. Les lecteurs qui désirent en savoir plus long sur ces tests se reporteront aux tests mêmes.

8. Exemples de types d'items

A. La structuration de points

Ce test demande au sujet de projeter des formes sur un nuage amorphe de points. L'opération comporte l'application de toute la gamme des aptitudes au codage et à la projection. Elle exploite le comportement de planification, les stratégies de recherche, le comportement spontané et les aptitudes à la sélection de même que des fonctions de contrôle, telles que la vérification et la surveillance. Cet item provoque généralement de l'intérêt et il est simple à administrer.

B. Le test des pochoirs

Ce test permet aux intervenants d'étudier la façon dont les sujets élaborent leur plan de résolution de problèmes. On leur fournit d'abord une série de pochoirs, puis on leur présente une figure modèle et on leur demande de construire mentalement cette figure en superposant deux ou plusieurs pochoirs, selon une séquence appropriée. Les conseillers peuvent, par observation, recueillir des données sur le degré de

réflexion mis en jeu, le traitement de contrôle de la surveillance, du comportement impulsif et des approches par essai et erreur.

C. Le test de la figure complexe

On invite d'abord les sujets à copier une figure complexe et les évaluateurs notent tant les détails du dessin que le déroulement de l'opération de copie. La tâche suivante est la reproduction de la figure de mémoire. La médiation consiste à enseigner le déroulement correct de l'opération de copie, après quoi on administre de nouveau le test.

D. Le test des plateaux

Ce test, mis au point par André Rey, est le premier de toute une batterie (Rey, 1950, 1953; Feuerstein, 1968). Il comporte quatre plaques, chacune d'environ huit pouces carrés, renfermant neuf boutons en positions symétriques. L'un de ces boutons est bloqué en permanence. La tâche du sujet est de découvrir puis de se rappeler par la suite l'emplacement du bouton bloqué sur chaque plaque.

E. Le rappel associatif fonctionnel

On remet aux sujets un certain nombre de dessins d'objets, chacun subissant une série de transformations à indices réduits. Ils doivent d'abord identifier les objets et

les dessins simplifiés correspondants. Une fois disparus les indices, ils doivent pouvoir se rappeler les objets. Par observation de la performance, les conseillers peuvent déterminer les stratégies mnémoniques potentielles et réelles des sujets et la constance de reconnaissance de la forme des objets à mesure de leur transformation par réduction progressive des indices associés.

F. Le test des matrices progressives de Raven et les Set Variations

On entraîne les sujets à l'application des matrices progressives en couleurs de Raven (1965), puis des Set Variations du LPAD. La tâche comporte une série d'exercices de complémentarité à difficulté croissante, qui demandent une perception de l'ensemble (Gestalt). En observant les progrès d'apprentissage des sujets, les conseillers peuvent déterminer leurs capacités sur les plans de l'analogie, des opérations logiques, du transfert et de la généralisation.

9. La méthode de Kaufman

Kaufman (1983) travaille à l'évaluation de l'intelligence fluide et du rendement. Le **Kaufman Assessment Battery for Children** [Batterie de tests d'évaluation pour enfants de Kaufman], qu'on abrège en **K-ABC**, mesure le fonctionnement intellectuel selon deux grandes rubriques : traitement mental composite et rendement. Le traitement mental

composite et le traitement simultané sont évalués par étroite observation au cours de l'administration individuelle des tests.

Le K-ABC se compose de seize épreuves, conçues pour mesurer différents éléments de la capacité intellectuelle des enfants. Dix d'entre elles sont employées pour l'évaluation du fonctionnement intellectuel, tandis que les six autres évaluent le rendement. La batterie de tests a été standardisée à partir d'un échantillon national d'élèves normaux et d'élèves en difficulté, de 2,5 à 12,5 ans. Les tests sont administrés individuellement et ne mettent en jeu que des habiletés verbales rudimentaires. En fait, une échelle non verbale est prévue pour le testing des enfants qui présentent des différences ou des troubles de langage. Les normes ont été établies de manière à refléter des facteurs socioculturels, ce qui rend les tests utiles pour l'évaluation des élèves de groupes ethniques minoritaires.

Le nombre d'épreuves employées varie selon l'âge de l'enfant. Les consignes sont les suivantes : sept épreuves pour les enfants de 2 ans et demi, neuf pour les enfants de 3 ans, onze pour les enfants de 4 et 5 ans, douze pour les enfants de 6 ans et treize pour les enfants de 7 à 12 ans. On ne fait jamais subir plus de treize épreuves à un sujet. La durée va de 35 à 8[illegible] minutes, selon l'âge et la rapidité d'exécution.

Lors de l'administration, l'enseignant ou l'enseignante doit d'abord s'assurer que le sujet comprend les tâches demandées avant de les accomplir. Les scores sont ensuite

interprétés avec souplesse et grand soin afin de décider des stratégies d'intervention à adopter par la suite.

L'interprétation des scores suit cinq étapes empiriques. L'évaluateur transforme d'abord les scores obtenus en rang et catégories centiles. Puis, les scores de l'échelle de traitement séquentiel sont comparés à ceux de l'échelle de traitement simultané. En troisième lieu, les scores standardisés de traitement mental sont comparés avec les scores standardisés de rendement. Quatrièmement, les scores de traitement mental sont examinés afin de déterminer les points forts et les points faibles des épreuves employées. Enfin, on arrive à l'évaluation, à partir des points forts et des points faibles de l'échelle de rendement. Nous donnons ci-dessous une brève description des échelles et épreuves employées par la batterie K-ABC.

A. Échelle de traitement séquentiel

Épreuve 1. Mouvements des mains (de 2,5 à 12,5 ans)
Cette échelle mesure l'aptitude du sujet à accomplir une série de mouvements manuels exactement dans la même séquence que l'a montré l'évaluateur.

Épreuve 2. Mémoire des chiffres (de 2,5 à 12,5 ans)
Le sujet doit répéter une séquence de chiffres dans le même ordre que l'évaluateur.

Épreuve 3. Ordre des mots (de 4 à 12,5 ans)

Une série de silhouettes est décrite verbalement au sujet à qui l'on demande d'identifier et de toucher chaque silhouette dans la même séquence que celle de leur description. Une tâche d'interférence est incorporée dans la présentation des items complexes.

B. Échelle de traitement simultané

Épreuve 1. ‹‹Magic Window›› [Fenêtre magique] (de 2,5 à 11 ans)

L'évaluateur montre partiellement une image derrière une étroite fenêtre sur un écran. On demande au sujet de nommer l'image partiellement exposée.

Épreuve 2. Mémoire des visages (de 2,5 à 12 ans)

On montre brièvement au sujet une photographie d'un ou deux visages. On lui demande ensuite de reconnaître le ou les visage(s) de mémoire sur une photographie de groupe.

Épreuve 3. Closure Gestalt (de 2,5 à 12,5 ans)

On demande au sujet de nommer un objet ou une scène à partir d'un dessin incomplet en taches d'encre.

Épreuve 4. Triangles (de 5 à 12,5 ans)

On demande au sujet d'assembler plusieurs triangles identiques de manière à former un patron abstrait, assorti à un modèle.

Épreuve 5. Analogies de matrices (de 5 à 12,5 ans)

On demande au sujet de compléter une analogie visuelle au moyen de la forme graphique ou géométrique de son choix.

Épreuve 6. Mémoire spatiale (de 5 à 12,5 ans)

On montre au sujet une page d'images disposées dans un ordre donné. On lui demande ensuite d'avoir mémorisé correctement l'emplacement des images.

Épreuve 7. Série de photographies (de 6 à 12,5 ans)

On demande au sujet de disposer les photographies d'un événement par ordre chronologique.

C. Échelle du rendement

Épreuve 1. Vocabulaire expressif (de 2,5 à 12 ans)

On demande au sujet d'identifier l'objet figurant dans une photographie.

Épreuve 2. Lieux et visages.

On montre au sujet l'image d'une personne ou d'un lieu bien connu (réalité ou fiction) et on lui demande de l'identifier.

Épreuve 3. Arithmétique (de 3 à 12,5 ans)

On met à l'épreuve les connaissances arithmétiques en demandant au sujet de compter, de calculer et d'effectuer d'autres opérations mathématiques.

Épreuve 4. Énigmes (de 3 à 12,5 ans)

? partir d'une liste des propriétés d'un concept concret ou abstrait, le sujet doit déduire le nom du concept.

Épreuve 5. Lecture/décodage (de 5 à 12,5 ans)

On demande au sujet d'identifier des lettres et de lire des mots.

Épreuve 6. Lecture/compréhension (de 7 à 12,5 ans)

Le sujet exécute des consignes écrites.

Dans l'appréciation de l'adéquation de la batterie de tests K-ABC pour l'évaluation de l'aptitude intellectuelle des élèves de groupes minoritaires, on peut invoquer la base théorique qui a servi à son élaboration. L'idée que le traitement simultané et le traitement séquentiel se différencient nettement des processus mentaux trouve son origine dans les théories neurophysiologiques de Luria (1966); selon cet auteur, les hémisphères droit et gauche du cerveau humain accomplissent des fonctions différentes. Tandis qu'incombent au traitement séquentiel des tâches telles que rendre habituelles certaines habiletés, la mémorisation et la narration, il revient au traitement simultané des tâches comme celles de l'organisation spatiale, de l'expression linguistique, de la comparaison et de la différenciation. Le manuel d'interprétation K-ABC cite un

certain nombre d'études empiriques qui étayent la distinction entre rendement et traitement composite mental.

Le fait que la batterie K-ABC sépare les scores de traitement mental des scores de rendement explique peut-être pourquoi elle est plus utile dans l'évaluation de la capacité intellectuelle des enfants de groupes minoritaires que ne le sont des tests conventionnels tels que le WISC-R et le SOMPA. Des groupes culturels différents ont des styles de traitement cognitif différents, de même qu'ils établissent des rapports différents entre traitement simultané et traitement séquentiel. Kaufman et Kaufman (1983) ont étudié les résultats de l'administration du K-ABC à des enfants d'origine hispanique et ont constaté que cette évaluation était plus exacte que celle du WISC. En effet, la **K-ABC Achievement Scale** [Échelle de rendement K-ABC] emploie une approche surtout visuelle, tandis que la **WISC-R Verbal Scale** [Échelle verbale WISC-R] accorde une importance excessive aux habiletés linguistiques. La souplesse d'interprétation du K-ABC aide aussi l'évaluateur à en tirer des données plus riches, qui informeront d'autant l'élaboration de stratégies d'intervention efficaces à la suite du test. En fait, l'évaluateur peut déterminer nettement les caractères de la performance cognitive et des acquisitions verbales du sujet.

10. Discussion

Si l'on se fie aux résultats des recherches préliminaires, le **LPAD** et le **K-ABC** seraient tous deux des

instruments d'évaluation plus adéquats que le WISC-R et le SOMPA pour le testing d'enfants de groupes minoritaires. Sous certains angles, la méthode de Feuerstein pourrait être considérée plus dynamique que celle de Kaufman, mais les deux manifestent des parentés d'accent et de style. Les deux méthodes n'accordent qu'une importance mitigée aux renseignements d'ordre factuel et aux acquisitions générales; elles insistent plutôt sur les tâches de résolution de problèmes de nature non verbale et culturellement neutres. Elles incorporent toutes deux une composante pédagogique, destinée à aider le sujet qui ne comprendrait pas les tâches à effectuer. Dans l'optique de Feuerstein, on prépare le sujet afin de mesurer ses potentialités d'apprentissage, et la méthode de Kaufman se propose les mêmes objectifs afin d'accroître la fidélité des scores.

Dans l'ensemble, les approches novatrices de l'évaluation des capacités mentales ne visent plus les scores quantitatifs mais plutôt l'observation et l'interprétation qualitatives du processus intellectuel. L'évaluation dynamique se fonde sur l'hypothèse que l'intelligence est un construit fluide, multidimensionnel et à nombreuses facettes, qui est en constante transformation. Cette approche tente de déterminer non seulement les propriétés des diverses composantes de l'intelligence, mais aussi leur mode de fonctionnement. Une façon de réaliser ces objectifs est d'employer l'instrument verbal pour explorer les processus cognitifs sous-jacents chez les sujets pendant qu'ils travaillent à résoudre divers problèmes.

IV. Vers une évaluation non discriminatoire

1. Principes et application

Le thème central des questions, problèmes, pratiques et innovations qui ont fait l'objet des chapitres précédents peut se résumer par une phrase unique : les procédures d'évaluation appliquées aux élèves de groupes minoritaires devraient être valides pour l'objectif qu'elles visent à réaliser. Cette déclaration est peut-être un truisme, mais il a pourtant été nécessaire de présenter preuves et arguments pour démontrer justement que l'évaluation et le placement des enfants de groupes minoritaires tels qu'ils se pratiquent dans la plupart des conseils scolaires représentent les facteurs les plus importants du retard scolaire chez ces groupes.

Le bien-fondé de nos préoccupations est encore confirmé par des preuves irréfutables de disparité dans l'affectation des élèves par catégories de programmes, au Canada et aux États-Unis. Nous avons présenté divers aperçus de travaux dans le domaine de l'évaluation non discriminatoire. De ce tour d'horizon nous avons tiré des analyses, des principes directeurs et des recommandations en vue de changer le système actuel en améliorant les méthodes d'évaluation et de placement. Cela permettrait un degré raisonnable d'équité en éducation (DeAvila et coll., 1976; Dent, 1976; Deutsch, 1967; Mercer, 1973; Samuda,

1975, 1980; Sattler, 1982; Ysseldyke et Algozinne, 1982). Ces conclusions ont eu leur écho dans l'opinion publique, qui réclame un système plus juste et des changements dans les politiques d'éducation. Il est désormais obligatoire que les tests et le matériel d'évaluation soient dans la langue de l'élève et qu'ils soient validés en rapport avec l'objectif recherché. Ils doivent être conçus en fonction des besoins et domaines éducationnels spécifiques et doivent être mis en application par des personnes compétentes qui, de préférence, connaissent la langue et la culture des sujets à évaluer. D'un autre point de vue, les nouvelles politiques exigent non seulement la validité des tests mais encore, fait tout aussi important, que le placement par programmes soit adapté aux besoins de l'élève. Malheureusement, des politiques semblables n'ont pas été mises en oeuvre partout et nombreux sont ceux qui refusent de reconnaître les multiples aspects que revêtent les préjugés (Jones, 1985; Reschly, 1981).

Dans le contexte canadien, les pressions exercées par de nombreux groupes communautaires, dans l'agglomération torontoise surtout, et par la Commission ontarienne des droits de la personne, ont mené à la formation d'un Comité ministériel sur les rapports entre les races et à la décision de l'administration provinciale d'assumer un rôle de leadership à cet égard. À plusieurs reprises, le premier ministre libéral David Peterson a donné la priorité à l'évaluation et au placement des élèves de groupes minoritaires. Le 21 mars 1986,

lors de la Provincial Race and Ethnocultural Relations Conference tenue à Toronto, le ministre de l'Éducation d'alors, Sean Conway, s'est engagé à élaborer une politique provinciale sur les rapports entre les races qui servirait de modèle aux conseils scolaires de l'Ontario. Le point essentiel de cette politique est l'évaluation des élèves et leur placement.

Le présent chapitre fait la synthèse des conclusions auxquelles ont abouti une série de réunions d'un comité consultatif comprenant des représentants des conseils scolaires, des universités, de divers organismes et du ministère de l'Éducation, et qui avait pour mandat de se pencher sur ces questions et problèmes. Le rapport du comité est fondé sur une étude des publications de même que sur les témoignages de spécialistes dans le domaine du testing des élèves de groupes minoritaires (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1987).

Selon le verdict des spécialistes, les progrès en matière d'évaluation objective seront fonction non seulement des connaissances des responsables des politiques éducationnelles et du personnel scolaire mais aussi de leur sensibilisation à des facteurs primordiaux tels que : a) les recherches actuelles, b) les présupposés linguistiques et culturels à la base des tests d'aptitudes actuellement disponibles, c) le fait qu'à différents styles d'apprentissage doit correspondre une diversité de formules pédagogiques, d) la nécessité de programmes pertinents, qui reflètent les diverses réalités culturelles et raciales et reconnaissent l'apport des groupes minoritaires, e) la nécessité de susciter en classe des

occasions pour les élèves d'exprimer et de partager leurs expériences dans toute une gamme de registres (oral, écrit et artistique), f) la nécessité d'une évaluation menée sur une base continue et régulière, incorporant des procédures tant formelles qu'informelles et des méthodes d'évalution de rechange, fondées sur la théorie du développement (par exemple, évaluation des aptitudes et évaluation dynamique) en complément des tests standardisés conventionnels.

Le comité consultatif a fait porter ses efforts sur trois objectifs fondamentaux : il a préparé une liste de réponses aux questions posées; il a dressé une liste de principes directeurs axés sur les besoins et problèmes identifiés en premier lieu; et il a élaboré une liste de recommandations en vue d'améliorer la validité de l'évaluation et du placement des élèves de groupes minoritaires. Ces recommandations s'adressent aux responsables des décisions à quatre paliers différents : provincial (politique), universitaire, conseil scolaire et école.

Les principes énoncés dans le rapport se fondent sur les travaux des chercheurs canadiens et américains, qui ont des préoccupations très semblables en ce qui touche l'amélioration des méthodes en éducation des élèves de groupes minoritaires, ces questions étant universelles et les objectifs très voisins. Que nous nous penchions sur le triste sort des Haitiens soumis au système scolaire de Miami-Dade ou que nous soyions confrontés à l'évaluation et au placement des enfants portugais venus des Açores dans les écoles du Toronto métropolitain, c'est le même problème qu'il faut résoudre.

Les principes formulés dans les pages suivantes dépassent le simple choix et l'application des techniques de testing. Le rapport met plutôt de l'avant les véritables responsabilités dans la réalisation des changements. Le présent chapitre comprend également un résumé des modifications actuellement en cours au sein d'un conseil scolaire qui a pris à coeur l'essence des recommandations du comité. Les conclusions et recommandations du comité consultatif, que nous rapportons ci-dessous, ne sont pas exclusives à l'Ontario, mais peuvent servir de modèle à tous les systèmes éducatifs cherchant à établir des méthodes et pratiques d'évaluation et de placement équitables et non discriminatoires pour tous les élèves. Nous le répétons, ces principes et recommandations dépassent de loin le simple choix et l'application des techniques de testing. Les travaux du comité consultatif ont porté sur l'accomplissement de tâches ou étapes précises, formulées au préalable par l'Unité des services d'évaluation du Ministère, que nous reproduisons ci-dessous en italique.

2. Constatations du Comité consultatif

A. Donner un aperçu des méthodes et instruments, formels et informels, qui sont employés aux fins de l'évaluation, du classement et des programmes scolaires des élèves immigrants et de minorités visibles en Ontario et cerner les points forts et les points faibles de l'évaluation.

1. La réalisation de ce mandat a exigé l'examen des résultats des recherches et des publications actuelles sur le sujet des programmes d'évaluation et de placement à l'intention des élèves de groupes minoritaires : par exemple, Samuda et Crawford, 1980; Cummins, 1984, 1986; MacIntyre, 1985; Deosaran, 1976 (Conseil scolaire de Toronto); Pascual-Leone, 1987b.

2. Les tests actuellement en usage donnent une idée du niveau de fonctionnement courant d'un élève du point de vue de certaines aptitudes et habiletés reliées à la culture sur laquelle les tests sont fondés; cependant, il y a souvent malentendu en ce qui touche l'objet de l'évaluation et l'on passe sous silence l'appréciation de compétences autres, potentiellement plus importantes.

3. Des modèles d'évaluation efficients devraient : a) refléter la notion d'égalité en matière d'éducation dans une société juste, en prenant en compte les styles d'apprentissage des élèves, leurs schèmes de motivation, les variations linguistiques et culturelles et les capacités diverses; b) replacer l'évaluation dans un contexte éducationnel approprié, plus large, pour y incorporer la manière dont elle se

rattache à l'enseignement et s'en fait l'écho, la manière dont la participation parentale est en interaction avec le processus d'évaluation et quelles sont les connaissances de base, la mentalité, la définition de rôle et les rapports de ceux qui participent au processus, c'est-à-dire les élèves, les parents, le personnel ressource en psychométrie, les titulaires de classe et les administrateurs.

4. Les faiblesses actuelles dans l'application des programmes d'évaluation et de placement sont les suivantes : a) une absence d'orientation précise dans les lois relativement aux programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté et au Comité d'identification, de placement et de révision dans la mesure où ces programmes intéressent les élèves récemment immigrés, les élèves de groupes minoritaires visibles ou de race différente et leurs parents; b) des conceptions erronées chez certains responsables de l'administration des tests et de l'utilisation de leurs résultats, selon lesquels ces instruments seraient une mesure fiable de la capacité intellectuelle alors qu'ils ne livrent qu'une mesure des connaissances acquises définies selon l'idéologie bourgeoise dominante; c) le refus de constater les limites des tests et d'admettre que les méthodes ordinaires d'administration des tests sont

inadéquates. Le test, de par sa nature, ne suffira jamais à fournir une évaluation juste, qu'il soit formel ou informel : en effet, il est faux de penser qu'une application plus fréquente ou plus raffinée de tests de même facture puisse résulter en une évaluation plus équitable.

B. Identifier les barrières qui ont un effet négatif sur l'évaluation et la sélection des programmes pour les enfants pour des motifs de race, de culture, d'ethnie et de langue.

1. Évaluateurs et tests ethnocentriques/monolingues.
2. Connaissance mauvaise et insuffisante des tests, du testing et des élèves de groupes minoritaires.
3. Absence d'une orientation bien définie en ce qui concerne l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires et écarts entre principes et pratiques, ou les deux.
4. Tendance à maintenir le statu quo parce qu'on craint les conséquences du changement (par exemple, il serait trop coûteux de changer d'instrumentation et de matériel de testing et bien difficile de changer les croyances et le comportement personnel des enseignants).
5. Sous-utilisation de la langue maternelle de l'élève et de la culture d'origine dans le programme d'études.

6. Insuffisance de connaissances et de sensibilisation des enseignants relativement aux différents styles d'apprentissage, personnels et culturels.
7. Insuffisance de sensibilisation et de formation par rapport aux problèmes et besoins des élèves de groupes minoritaires chez les membres du personnel scolaire, surtout chez ceux qui occupent des postes de conseillers et d'orienteurs.
8. Manque de compréhension chez les éducateurs envers les comportements représentatifs de différentes cultures.
9. [paragraphe manquant]
10. Préjugés et stéréotypes inconscients chez les éducateurs qui reflètent les schèmes d'interaction et les attentes de la collectivité en général.
11. Inadéquation de la communication avec les parents et les familiers des élèves.
12. Notions erronées de ce que les tests mesurent vraiment et de la nature des données auxquelles ils aboutissent.
13. Insuffisance d'informations et de connaissances sur les recherches actuelles en matière de testing chez les responsables de politiques.
14. Incohérence des pratiques d'évaluation.
15. Manque d'une évaluation continue et manque d'un programme de placement ouvert.
16. Classements erronés et injustes des élèves sur la base

d'un résultat de test ou de données fragmentaires en rapport avec l'évaluation.

17. La conviction qu'il est impossible de remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves.
18. L'interprétation des tests mentaux comme autant d'indicateurs d'attentes quant à la performance de l'élève plutôt que d'indices de la nécessité d'une intervention au niveau des programmes.
19. Des principes et pratiques qui sont contredites par la recherche (par exemple, faire passer des tests standardisés aux immigrants moins de deux ans après leur arrivée).
20. Manque d'un plan directeur et de ressources au niveau du conseil et du ministère en matière d'évaluation et de placement des élèves de groupes minoritaires.
21. Prédominance du groupement homogène statique dans les classes et dans les écoles.
22. Manque de programmes de transition ou de rattrapage pour encourager et aider les élèves à passer à un autre niveau et à faire l'expérience de différentes options de programmes.
23. Prédominance des milieux d'apprentissage axés sur la transmission.
24. Manque de souplesse dans les modes d'acquisition et d'expression de la perception et de la connaissance, c'est-à-dire primauté de l'imprimé.

25. Insuffisance des informations dispensées aux parents et aux élèves sur les choix de programmes et les conséquences de ces choix à certains points critiques de la formation.

26. Identification et utilisation inadéquates du personnel ressource dans les écoles.

C. Identifier les causes de la surreprésentation de certains groupes minoritaires aux niveaux d'études les plus faibles.

1. Des attentes faibles chez les enseignants.
2. Des attentes faibles chez les élèves.
3. Des programmes qui ne tiennent pas compte de la diversité d'origines des élèves ou de l'apport des non-Blancs à la société dans son ensemble.
4. Une rigidité générale du système et du programme qui n'utilise ni ne tire parti de la diversité culturelle à titre de ressource pédagogique.
5. Des impressions négatives dégagées des programmes de ALS ou de langues d'origine, ou des deux, qui sont souvent perçus comme des obstacles plutôt que des avantages.
6. Des indices de racisme systématique dans la société et dans les écoles, ainsi que le confirment les recherches actuelles.

7. Une pédagogie principalement fondée sur un modèle passif d'enseignement et d'apprentissage, par opposition aux modèles interactifs du domaine.
8. La non-reconnaissance ou la non-acceptation, ou les deux, de la part de certains éducateurs membres de la majorité quant à des valeurs, comportement et styles d'apprentissage différents chez divers groupes d'élèves de minorités.
9. Une tendance aux groupements homogènes dans les classes.
10. La tendance à verser les élèves des programmes d'ALS au niveau fondamental ou dans les programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (par exemple, le fait de considérer les programmes de langue seconde comme manifestations de handicaps ou de déficiences sur le plan de l'apprentissage).
11. Au niveau élémentaire et secondaire, absence d'un personnel d'orientation doté d'une formation adéquate en éducation antiraciste, notamment en évaluation objective ou non préjugée.
12. Insuffisance des rapports et de la collaboration entre les personnels des écoles élémentaires et secondaires (enseignants, conseillers pédagogiques et directeurs).
13. Manque de la participation parentale à l'évaluation de l'élève et aux décisions en matière de classement.

14. Évaluation inappropriée dans certains cas ; dans d'autres, absence d'une évaluation quelconque alors que, en fait, elle aurait été indiquée.

D. Identifier les stratégies qui favorisent un juste classement et stimulent les progrès scolaires des enfants qui ont des racines linguistiques, ethniques, culturelles et raciales différentes de celles de la majorité.

1. Faire participer les parents à l'éducation des élèves.
2. Promouvoir de solides canaux de communication entre le foyer et l'école.
3. Promouvoir une vue positive du bilinguisme, des langues d'origine et du multiculturalisme.
4. Susciter la formation de psychopédagogues et d'enseignants aux techniques des tests objectifs, libres de préjugés (par exemple, évaluation dynamique et tests d'aptitudes).
5. Mettre sur pied et dispenser des cours de formation à l'intention des enseignants dans le domaine de l'évaluation, et formelle et informelle.
6. Avoir recours à de multiples instruments, dans le cadre de plusieurs approches de l'évaluation.
7. Promouvoir des groupements hétérogènes dans les classes.

8. Promouvoir des stratégies de coopération plutôt que de compétition au sein du programme (par exemple, jeux de rôle simulant des plaidoyers).
9. Prévoir des petits groupes interactifs dans la planification des stratégies pédagogiques en classe.
10. Préparer un programme qui soit adéquat et interactif dans la représentation des minorités au sein du personnel enseignant.

E. Proposer des façons d'assurer la mise en oeuvre d'une approche multidimensionnelle de l'évaluation des élèves dans un contexte éducationnel au sens large.

1. Avoir recours aux méthodes et formelles et informelles d'évaluation des élèves, tel qu'on l'expose ci-dessous.
2. Promouvoir des occasions pour les élèves d'entrer en interaction et d'améliorer leurs compétences et habiletés telles que habiletés sociales et leadership par des activités parascolaires (activités sociales, sportives et culturelles, cercles d'art) qui permettraient au personnel d'observer les élèves dans des situations et décors autres que les études et la classe.
3. Mettre au point des cours de formation à l'intention du personnel enseignant sur le plan des procédures d'évaluation tant formelles qu'informelles et exiger

que le personnel professionnel maîtrise les divers modes d'évaluation.

4. Mettre au point des principes et pratiques qui lient évaluation et modification de programme plutôt que de placer les élèves à un niveau donné existant ou dans un programme fourre-tout.
5. Mettre au point des principes et méthodes qui assurent la collaboration de tous les responsables (enseignants et autres membres du personnel pédagogique) pour la mise en commun des données nécessaires à l'évaluation et au classement des élèves.
6. Voir dans les titulaires de classe des personnes clés dans l'évaluation des élèves et mettre en évidence la nécessité d'implanter diverses procédures d'évaluation continue dans le cadre des activités quotidiennes de la classe.

Dans la section suivante, nous donnons un aperçu des principes directeurs formulés par le Comité en matière d'attitudes, d'organisation et de pédagogie ainsi qu'en matière d'évaluation proprement dite des élèves des groupes minoritaires.

3. Principes directeurs pour l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires

A. Attitudes :

1. Selon les preuves empiriques dont nous disposons, la capacité mentale et les potentialités d'apprentissage sont les mêmes chez toutes les races, tous les groupes ethniques et toutes les classes sociales. C'est pourquoi l'égalité des chances en éducation devrait entraîner l'égalité du succès en apprentissage. Aucun fondement empirique ne justifie donc la surreprésentation de certaines minorités dans les programmes de niveaux fondamental et professionnel ou d'enseignement à l'enfance en difficulté non plus que la sous-représentation des élèves de minorités au sein des programmes renforcés ou pour enfants surdoués.

2. La connaissance des antécédents scolaires, du milieu culturel et du vécu des enfants est essentielle pour l'évaluation et le placement appropriés des élèves dans le système scolaire. Il est donc impérieux de faire participer les parents au processus d'évaluation de leurs enfants et de bien les informer des conséquences des décisions prises ou à prendre dans le choix des programmes.

B. Organisation et pédagogie :

1. Le milieu d'apprentissage est un facteur important pour la croissance intellectuelle, le progrès scolaire et le développement social des élèves. L'évaluation éclairée aura vraisemblablement lieu dans des classes présentant un milieu interactif, propice à l'enseignement et à l'apprentissage, c'est-à-dire un cadre où les élèves ont l'occasion de participer activement au processus de l'apprentissage, de manifester leurs progrès et leurs styles d'apprentissage et d'exprimer par toutes sortes de moyens leurs expériences tout en les en partageant.

2. Le placement doit être ouvert pour permettre aux élèves d'avoir accès à tout un éventail d'options en matière de programmes. Il n'existe pas de preuves empiriques qu'il soit avantageux sur le plan des études de répartir les élèves par niveaux, à l'exception des surdoués.

C. Évaluation :

1. On devrait faire appel à l'évaluation dans un but d'intervention, de médiation et de programmation, et non simplement en vue de l'affectation des élèves à un niveau ou à un programme.

2. Le personnel pédagogique chargé de l'évaluation doit être renseigné sur les tests utilisés et sur les élèves soumis à l'épreuve.

3. L'évaluation de la capacité mentale et de l'intelligence générale a pour but de révéler les capacités mentales latentes et les potentialités d'apprentissage des élèves, que ces potentialités se manifestent ou non dans leur performance. Une évaluation globale devrait donc comporter les méthodes suivantes :

Modèles formels (standardisés), y compris a) des tests psychométriques conventionnels (fondés sur les connaissances), tels que rendement ou acquisitions, intelligence, et socialisation ; b) des tests fondés sur la théorie du développement (par exemple évaluation dynamique, évaluation des capacités mentales, potentialités d'apprentissage).

Modèles informels (interpersonnels), qui consistent en a) évaluation collective, c'est-à-dire évaluation d'un sujet dans le contexte d'un programme de classe ou de l'ensemble de l'école (par exemple, tests de classe, progrès scolaires, développement personnel) ; b) évaluation individuelle à partir d'entrevues, du comportement personnel, de la socialisation, de l'observation (dirigée et spontanée).

4. Les éducateurs devraient faire appel aux meilleures éléments de toute une gamme de modèles d'évaluation afin que leurs décisions en matière de placement et de programmes soient prises en faveur de l'élève. Dans le but de compenser des données d'évaluation négatives, on devrait faire appel à des données positives, qu'elles proviennent de tests formels (standardisés) ou informels (continus, interactifs).

5. Afin de prendre des décisions éclairées en matière de placement et de programmes des élèves, il est nécessaire d'évaluer leur capacité d'apprendre et d'évoluer, et non simplement leur base de socialisation ou de connaissances actuelles. Par conséquent, l'évaluation des potentialités des élèves dépend du jugement collectif de plusieurs professionnels et de leur interprétation de tout un éventail de données pertinentes.

4. Recommandations et stratégies en vue du changement

Le rapport du Comité consultatif est destiné à quatre paliers différents de responsabilité : gouvernement provincial, université, conseil scolaire et école. On y souligne également qu'une éducation antiraciste requiert des connaissances sur les sujets suivants et une sensibilisation à leur propos :

multiculturalisme, rapports entre races, bilinguisme, action positive et aussi évaluation objective. Ces recommandations sont énumérées ci-après.

A. Niveau provincial -- établissement de la politique :
Les décideurs devraient :

1. Formuler et diffuser une déclaration de principe (c'est-à-dire, une déclaration explicite d'orientation) en ce qui touche l'évaluation et le placement des élèves.

2. Mettre au point un ‹‹guide des ressources en évaluation des élèves›› qui porte clairement sur l'évaluation et le placement de même que sur les programmes pertinents pour les élèves de minorités.

3. Faire connaître dans les milieux éducatifs les résultats des recherches en cours sur l'éducation anti-raciste et le testing objectif et signaler (au niveau des conseils) les pratiques positives en évaluation et placement des élèves de minorités.

4. Financer la recherche et le développement dans le domaine de l'‹‹évaluation objective, libre de préjugés››

et appuyer les activités destinées à mettre en oeuvre de telles initiatives au niveau de l'école.

5. Aider à réunir des fonds pour la mise sur pied de programmes novateurs en ‹‹évaluation et placement›› par certains conseils afin de contribuer à établir une base pratique à laquelle puissent se référer d'autres conseils.

6. Élaborer des approches objectives de l'évaluation et administrer des tests standardisés (rendement ou acquisitions, aptitudes, capacités, de personnalité ou caractère) dans la langue maternelle des élèves lorsqu'on l'estime approprié.

7. Réunir une équipe d'experts, théoriciens et praticiens, dans le domaine des tests d'aptitudes, afin d'élaborer et de mettre en oeuvre des instruments d'évaluation objective en vue d'une expérience pilote au sein de certains conseils scolaires.

8. Collaborer avec le ministère des Affaires civiques et le ministère des Communications et de la Culture ainsi qu'avec les associations de parents intéressées dans le but de mieux sensibiliser et d'éduquer le grand

public et la collectivité aux problèmes de l'évaluation et du placement des élèves de minorités.

9. Former un comité afin de a) revoir périodiquement les principes et pratiques en matière d'évaluation et de placement des élèves de groupes minoritaires à l'échelle de l'école et du conseil scolaire ; b) servir d'instance d'appel dans les dossiers d'évaluation et de placement des élèves de minorités ; c) revoir périodiquement les pratiques de sélection et d'engagement de personnel professionnel aux paliers du Ministère, des universités et des conseils scolaires ; d) revoir périodiquement les formalités d'admission aux universités et, en particulier, aux facultés des sciences de l'éducation dans la mesure où ces dernières devraient recruter des enseignants au sein des groupes minoritaires.

B. Niveau universitaire (facultés des sciences de l'éducation) :

Il est recommandé que :

1. Les exigences professionnelles pour les psychologues qui oeuvrent en milieu éducatif comprennent des connaissances approfondies dans le domaine de l'évaluation objective (par exemple, pour le testing

des aptitudes). Pour l'accréditation, les exigences devraient aussi correspondre aux besoins de la population scolaire de la province.

2. Les facultés des sciences de l'éducation devraient mettre au point et offrir au personnel éducatif des conseils scolaires des cours dans le domaine de l'éducation anti-raciste, notamment sur le multiculturalisme, le bilinguisme, les rapports entre races et l'évaluation objective.

3. Tous les membres du personnel professionnel participant à l'évaluation et au placement des enfants appartenant aux groupes minoritaires (psychologues, conseillers en orientation, enseignants auprès de l'enfance en difficulté) devraient posséder des connaissances de base dans le domaine de l'éducation anti-raciste.

4. Les facultés de sciences de l'éducation devraient élaborer et offrir, en vue de leur utilisation dans les écoles, des cours en testing et évaluation, en mettant l'accent sur l'administration de divers types de tests standardisés, dont le testing des aptitudes et l'évaluation dynamique.

5. Les membres du personnel professionnel participant à l'évaluation et au placement des élèves de groupes minoritaires devraient posséder des compétences non seulement dans l'administration de divers types de tests, mais aussi dans l'interprétation des résultats et la présentation de ceux-ci aux parents.

6. Les facultés de sciences de l'éducation et les conseils scolaires devraient se concerter dans le but de mettre au point et de dispenser des programmes visant à répondre aux besoins de formation des enseignants ainsi qu'aux ‹‹besoins du perfectionnement professionnel continu››, tant pendant la période de formation qu'au niveau du recyclage. Les programmes **pré-exercice** devraient comprendre des cours d'introduction à l'éducation anti-raciste, d'évaluation des élèves en général et d'évaluation des élèves de groupes minoritaires en particulier. Aux enseignants en exercice, on devrait offrir des périodes de **recyclage** en éducation anti-raciste et en évaluation. Conseils et facultés devraient collaborer afin de prévoir des crédits supplémentaires dans ces domaines.

7. Les facultés de sciences de l'éducation et de disciplines connexes (psychologie et sociologie, par exemple) devraient unir leurs efforts pour s'assurer

les services d'un personnel professionnel compétent dans le domaine de l'éducation anti-raciste. Les divers départements et unités universitaires devraient également collaborer dans l'élaboration de cours communs visant le perfectionnement du personnel professionnel, tant au niveau de la formation qu'en cours d'exercice.

C. Niveau des conseils scolaires :

Il est recommandé aux conseils :

1. a) D'entreprendre une révision des principes et pratiques actuelles en évaluation et placement des élèves de minorités afin de déterminer leur degré d'adéquation et d'équité par rapport aux nouveaux programmes-cadres du ministère de l'Éducation et aux recherches actuelles dans le domaine de l'évaluation objective ; b) d'effectuer des enquêtes périodiques sur les élèves afin de connaître le placement actuel, par programme, des élèves de groupes minoritaires ; c) là où les données indiquent la présence, en nombre disproportionné, d'élèves de groupes minoritaires dans les programmes destinés à l'enfance en difficulté et dans les cours de niveau fondamental ou professionnel de même qu'une sous-représentation des élèves de

groupes minoritaires dans les programmes ‹‹renforcés›› ou pour surdoués, ou les deux, mettre au point ou améliorer des principes et méthodes aptes à assurer une répartition plus équitable des élèves de groupes minoritaires.

2. Inciter fortement les membres du personnel administratif (responsable de la supervision, directeurs, enseignants-conseils) à assumer un rôle de leaders dans le domaine de l'éducation antiraciste et de l'évaluation objective.

3. Mettre au point des principes et pratiques qui demandent à l'évaluation de guider la modification des programmes plutôt que de se contenter d'affecter les élèves à un niveau particulier du système ou à un programme de ‹‹statu quo››.

4. Mettre au point une orientation et des méthodes qui exigent des enseignants et des autres membres du personnel éducatif l'adoption d'une approche concertée, qui fasse appel à toute une gamme de données en matière d'évaluation aux fins du placement des élèves. Cette approche concertée devrait comprendre aussi la participation d'un parent ou du tuteur de l'élève.

D. Niveau de l'école et de la classe :

Il est recommandé que :

1. Les directeurs d'école assument un rôle de leaders au niveau de leur école, en ce qui concerne l'éducation antiraciste et l'évaluation objective des élèves de minorités.

2. Les directeurs et les enseignants analysent les pratiques en évaluation et placement des élèves qui ont cours dans leur école et collaborent à leur amélioration s'il y a lieu. Par exemple, ils examineront les moyens de promouvoir dans leur milieu des pratiques d'évaluation objective et le rapport qui existe entre l'évaluation et l'enseignement dispensé en classe.

3. Le directeur ou la directrice et les enseignants de chaque école mettent au point une ‹‹plan directeur en matière linguistique›› (conformément aux programmes-cadres de langues de leur conseil et du ministère) qui reflète la nature spécifique des effectifs scolaires et propose des stratégies en vue d'une évaluation objective.

4. La directeur ou la directrice et les enseignants de chaque école mettent au point des principes et des modalités de communication avec les parents.

5. Dans la mesure où les directeurs d'école sont responsables de l'engagement de personnel, ils tenteront de s'assurer les services de personnes qui possèdent les connaissances et compétences voulues dans le domaine de l'éducation antiraciste et qui sont représentatifs de la communauté desservie du point de vue de la langue, de l'ethnie, de la race et de la culture.

5. Une étude d'expérience pilote

Nous avons choisi comme illustration de nos propos le Conseil de l'éducation Egerton Ryerson (nom fictif) parce que les procédés qu'il a mis en oeuvre démontrent une manière de concrétiser les principes et recommandations énumérés dans le présent chapitre. Ce conseil dessert une région multiculturelle où résident en nombre considérable des minorités visibles et où les cadres, conseils professionnels et enseignants ont cherché à résoudre les problèmes de l'évaluation et du placement des élèves immigrants aussi équitablement que possible. Le Conseil

Egerton Ryerson a fait des efforts louables pour apporter des réajustements au système d'évaluation et de dispensation des programmes, et il peut en quelque sorte servir de modèle sur ce plan. Le chef des services de psychologie du conseil, qui est aussi membre du comité consultatif, a mis à notre disposition des données dans les domaines suivants.

Établissement de services psychologiques non discriminatoires :

Le Conseil de l'éducation Egerton Ryerson a, depuis plusieurs années, cherché des moyens non discriminatoires d'évaluer les élèves de façon à répondre aux besoins de sa population scolaire d'origines culturelles diverses. Un groupe de travail sur le testing et la répartition par niveaux a terminé son mandat en juin 1984 ; les résultats auxquels il est arrivé ont ultérieurement été développés et précisés par un sous-comité sur les services psychologiques et l'évaluation, en juin 1985. Les principes et pratiques maintenant en vigueur au Conseil Egerton Ryerson témoignent d'un processus type, grâce auquel les conseils scolaires pourraient relever le défi considérable que posent l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires dans une région démographiquement très diversifiée.

Il est important de noter que la politique du conseil exige la participation d'un conseiller ou d'une conseillère en multiculturalisme lors de l'étude des dossiers d'élèves de groupes minoritaires qui sont au pays depuis moins d'un an. Également, pour ceux dont l'arrivée n'est pas récente mais qui

éprouvent des difficultés dans leurs études, on sollicite fréquemment l'avis de ces spécialistes et l'on a recours à eux pour la modification des programmes. Les méthodes qui ont cours en enseignement à l'enfance en difficulté ont aussi une incidence sur la détermination du moment choisi pour l'évaluation qui suivra toute mise en application d'une modification de programme. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice s'accorde souvent une période d'observation de l'élève avant de recommander des modifications. Lorsqu'on entreprend l'évaluation, elle s'effectue dans un contexte aussi large que possible, au moyen des techniques de l'observation et de méthodes tant formelles qu'informelles. Dans ses efforts pour répondre aux besoins d'une population estudiantine diversifiée et atypique, le conseil a fait appel à une large gamme de nouvelles approches de l'évaluation non discriminatoires.

Le Conseil Egerton Ryerson ne se fie pas entièrement à un score unique ou même à un ensemble de scores ; les élèves des groupes minoritaires peuvent être réévalués tous les trois ans en plus d'être l'objet de procédures d'observation, au fur et à mesure de leur familiarisation avec la langue et la culture de l'école. De plus, en conformité avec les recommandations énoncées ci-dessus, ces évaluations ne sont effectuées qu'avec l'autorisation écrite des parents et comportent une rencontre avec eux aux fins de discussion des résultats. Pour mieux se sensibiliser aux pièges de l'évaluation, les professionnels

doivent tous prendre part à une conférence sur le ‹‹racisme››. Dans le cadre de sa recherche de solution à l'évaluation des élèves de groupes minoritaires, le Conseil a entrepris des études et des séances de formation à l'application de plusieurs des techniques novatrices mentionnées dans les chapitres précédents.

Dans le domaine des tests de fonctionnement intellectuel par exemple, le conseil a organisé des séances de formation à l'utilisation du test Kaufman-ABC. Certains utilisateurs se sont plaints du fait que le test était encombrant et qu'il laissait difficilement transparaître la démarche rationnelle pendant le travail des élèves. Ils rapportent également un manque de rétroaction verbale au cours de son administration.

Le SOMPA (système d'évaluation multiphasique) de Jane Mercer (1979) a aussi été employé. Cependant, ce test tire ses normes de données californiennes, et les étudiants noirs de Toronto diffèrent suffisamment de leurs pairs américains pour que le ‹‹potentiel d'apprentissage estimé›› du SOMPA ne convienne plus.

Le Naglieri Matrix Analogies Test [Test d'analogie des matrices de Naglieri] est un nouvel instrument en provenance des États-Unis, qui présente des points communs avec les matrices progressives de Raven. Le conseil a administré 3 000 de ces tests lors de l'admission d'élèves surdoués dans les écoles à ‹‹besoins spéciaux››. La concision du test le rend facile, commode et rapide à administrer.

Le Extended Similarities Test [Test des similitudes poussées] a aussi été utilisé et présente des modèles supplémentaires d'une tâche de similitudes. Dans certaines écoles urbaines de quartiers défavorisés, le test a aidé à déterminer si les élèves avaient la maturité nécessaire pour passer, par exemple, du niveau fondamental au niveau professionnel du secondaire, ou du niveau fondamental au niveau général. Au nombre des autres tests récemment employés par le conseil, on compte la nouvelle version du Stanford-Binet, mais les résultats obtenus ne sont pas concluants.

Parmi les autres innovations introduites par le Conseil Egerton Ryerson, citons l'emploi du Vineland Adaptive Behaviour Test [Test du comportement adaptatif de Vineland] comme complément aux tests de fonctionnement intellectuel ; la renormalisation du WRAT-R en vue d'obtenir les normes Egerton Ryerson ; l'adoption de nouvelles versions à meilleure normalisation de nombreux tests de rendement scolaire et l'emploi du Test of Early Reading Ability [Test d'aptitude précoce à la lecture] dans plusieurs études.

Le conseil se propose d'explorer comme techniques de projection des instruments de mesure linguistiques tels que le Woodcock-Johnson Language Proficiency Test [Test de compétence linguistique Woodcock-Johnson], des refontes du Peabody Picture Vocabulary Test [Test de vocabulaire pictural de Peabody] et du Roberts Apperception Test [Test d'aperception de Roberts]. Il est réconfortant d'observer que psychologues et enseignants ne

sont partisans d'aucun test en particulier et tiennent à déclarer que, malgré l'utilité de plusieurs de ces instruments, nul ne s'est révélé être une panacée. Bien plutôt, une évaluation soigneuse (comportant observation et interprétation) des élèves dans un contexte aussi large que possible semble la solution actuellement la meilleure. Sans aucun doute, l'approche la plus prometteuse est celle adoptée par Reuven Feuerstein (résumée au chapitre III) ; par ce truchement, un programme de renforcement instrumental est rendu solidaire du Learning Potential of Assessment Development Test.

Une série d'études (Luther, Murdock et Stokes, 1985) ont été menées dans des écoles à ‹‹besoins spéciaux›› au niveau élémentaire, intermédiaire et secondaire, afin d'évaluer l'efficience de l'enrichissement de l'instrumentation. En conclusion générale, les résultats semblent étayer l'hypothèse que la méthode de Feuerstein est bénéfique pour les fonctions d'apprentissage et les fonctions cognitives chez plusieurs types d'élèves. Voilà le genre d'entreprise qui augure bien des changements préconisés tout au long de notre survol des méthodes d'évaluation et de placement des élèves des groupes minoritaires dans le réseau éducatif ontarien.

Dans la formulation de ces principes et méthodes d'évaluation d'élèves d'origines diverses sur le plan de la race, de l'ethnie et de la culture, le Conseil Egerton Ryerson est à la fine pointe en ce qui touche l'engagement et le perfectionnement d'un personnel compétent, dans l'emploi de

différents types de tests et, ce qui est d'importance plus grande encore, dans ses efforts de modification de programme pour répondre aux besoins d'une population estudiantine multiculturelle.

Bibliographie

Alexander, C.N., E.J. Langer et R.M. Oetzel (dir.) (1987). Higher stages of development : Adult growth beyond formal operations. New York, Oxford University Press.

Anastasi, Anne (1968). Psychological testing (3e éd.). New York, The Macmillan Company.

Anderson, W. et R. Grant (1975). The new newcomers : Problems of adjustment of West Indian children in metropolitan Toronto schools. Toronto, York University.

Baum, G. (1978). Perspectives on Multiculturalism. The Grad Post.

Berry, J. (1976). Human ecology and cognitive style : Comparative studies in cultural and psychological adaptation. Beverley Hills : Sage Publications.

Beserve, C. (1973) West Indian immigrant children : A study of adjustment. Mémoire de maîtrise, University of Toronto.

Binet, A. et T. Simon (1916). The development of intelligence in children. Trad. Elizabeth S. Kite, Baltimore, The Williams and Wilkins Company.

-- [(1957) Mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Paris, Bourrelier.]

Bloom, L. (1971). The social psychology of race relations. London, Allen and Unwin.

Brown, A.L. et J.C. Campione (1982). Modifying intelligence is modifying cognitive skills : More than a semantic quibble. Dans D. Detterman et R. Sternberg (dir.). How and how much can intelligence be increased? Norwoood, New Jersey, Abley Publishing.

Budoff, M. (1974). Learning potential and educability among the educable mentally retarded (Rep. No. 312312). Cambridge (Mass.), Research Institute for Educational Problems, Cambridge Mental Health Association.

Budoff, M. et R. Hamilton (1976). Optimizing test performance of moderately and severely mentally retarded adolescents and adults. American Journal of Mental Deficiency. 81. p. 49-57.

Burnet, J. (1984). Myths and multiculturalism. Dans R. Samuda, J. Berry et M. Laferriere (dir.), Multiculturalism in Canada : Social and Educational implications. Boston, Allyn & Bacon.

Burt, C. (1958). The inheritance of mental ability. American Psychologist, 13, p. 1-15.

Burt, C. (1968). Mental capacity and its critics. Bulletin of the British Psychological Society, 21, p. 11-18.

Byrne, N. et J. Quarter (dir.) (1973). Must schools fail? Toronto, McClelland and Stewart.

Canada. House of Commons (1971). Canadian culture : announcement of implementation policy of multiculturalism within a bilingual framework. 28th Parliament, 3rd Session. October 8, 1971. Debates, 8. 8545-8548.

-- [Chambre des communes (1971). **LA CULTURE CANADIENNE**. La mise en oeuvre de la politique du multiculturalisme dans un cadre bilingue. 28e Parlement, 3e session. 8 octobre 1971. Débats des Communes 8, p. 8545-8548.]

Carroll, J. (1983). Studying individual differences in cognitive abilities : Through and beyond factor analysis. Dans R. Dillon et R. Schmeck (dir.), Individual differences in cognition IV. New York, Academic Press.

Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence. A critical experiment. Journal of Educational Psychology, 18, p. 165-244.

Chodzinski, R. et R. Samuda (1985). A training model for implementing non-biased assessment procedures. Dans R. Samuda et A. Wolfgang (dir.), Intercultural counselling & assessment. Toronto, C.J. Hogrefe Inc.

Coles, G.S. (1978). The learning disabilities test battery : Empirical and social issues. Harvard Educational Review, 48. p. 313-340.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education : Issues in assessment and pedagogy, San Diego, College-Hill Press.

Cummins, J. (1986). Enpowering minority students : a framework for intervention. Harvard Educational Review, 56(1), p. 18-36.

Danziger, J. (1971). The socialization of immigrant children. Toronto, York University, Institute of Behavioural Research, Ethnic Research Program.

Das, J. (1973). Cultural deprivation and cognitive competence. Dans N. Ellis (dir.), International review of research in mental retardation. New York, Academic Press.

DeAvila, E.A., B. Havassy et J. Pascual-Leone (1976). Mexican-American school children : A neo-Piagetian approach. Washington (D.C.), Georgetown University Press.

Dent, H. (1976). Assessing black children for mainstream placement. Dans R. Jones et F. Wilderson (dir.), Mainstreaming & the minority child. Minneapolis, CEC Publications.

Deosaran, R. (1976). The 1975 every student survey : parent's occupation, student's mother tongue & immigrant status. Toronto, Toronto Board of Education, Research Department.

Detterman, D. et R. Sternberg (dir.) (1982). How and how much can intelligence be increased? Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.

Deutsch, M. (1967). Minority groups and class status as related to social and personality factors in scholastic achievement. Dans M. Deutsch et coll. (dir.), The disadvantaged child (p. 89-131). New York, Basic Books.

Deutsch, M. (et coll.?) (1967). The disadvantaged child. New York, Basic Books.

Dillon, R. et R. Schmeck (dir.) (1983). Individual differences in cognition IV. New York, Academic Press.

Dockrell, W.B. (dir.) (1970). On intelligence. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.
[non traduit]

Dubois, S. (dir.) (1977). Multiculturalism in Education. Toronto, Ontario Association for Curriculum Development.
[épuisé, non traduit]

Durost W.N. et G.A. Prescott (1962). Essentials of measurement for teachers. New York, Harcourt, Brace and World.

Ebel, R.L. (1961). Must all tests be valid? American Psychologist 16, p. 640-647.

Ellis, N. (dir.) (1973). International review of research in mental retardation. New York, Academic Press.

Elliston, I.N. (1976). Some learning needs of English-speaking West Indian children in Canada. Working Paper No. 1. Toronto, Scarborough Board of Education.

Elliston, I.N. (1984). Multicultural centres : a focus for intercultural education. Dans R. Samuda, J. Berry et M. Laferriere (dir.), Multiculturalism in Canada : Social and Educational Perspectives. Toronto, Allyn & Bacon.

Feuerstein, R. (1967). Problems of assessment and evaluation of the mentally retarded and culturaly deprived child and adolescent : The Learning Potential Assessment Device. Étude présentée au First Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, Montpellier, Vermont. Inédit.

Feuerstein, R (1968). The Learning Potentiel Assessment Device : a new method for assesssing modifiability of the cognitive functioning of socioculturally disadvantaged adolescents. Étude presentée aux Israel Foundations Trustees, Tel-Aviv, Israel. Inédit.

Feuerstein, R. (1979). The dynamic Assessment of retarded performers. Baltimore, University Park Press.

Feuerstein, R. et Hoffman (1982). Intergenerational conflict of rights : Cultural imposition and self realization. Inédit.
Fishman, J.A. et coll. (1964). Guidelines for testing minority group children. Journal of Social Issues Supplement, 20. p. 129-145.

Flavell, J.H. (1977). Cognitive development. Englewood-Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

French, J.W. et W.B. Michael (1968). The nature and meaning of validity and reliability. Dans N.E. Gronlund (dir.), Readings in measurement and evaluation (p. 165-172). New York, The Macmillan Company.

Garcia, J. (1981). The logic & limits of mental aptitude testing. American Psychologist, 36. p. 1172-1180.

Globerson, T. et T. Zelniker (1988). Cognitive Style and cognitive development. Sidney Strauss (dir.) (Human development Series : Volume 3). Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.

Green, D. (1977). Practical Multiculturalism. Dans S. Dubois (dir.), Multiculturalism in Education. Toronto, Ontario Association for Curriculum Development.

Gronlund, N.E. (dir.) (1968). Readings in measurement and evaluation. New York, The Macmillan Company.

Gronlund, N.E. (dir.) (1971). Measurement & evaluation in teaching (2e édition). New York, The Macmillan Company.

Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. Psychological Bulletin, 53. p. 267-293.

Guilford J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York, McGraw-Hill.

Haywood, H., J. Filler, M. Shipman et G. Chatelanat (1975). Behavioural assessment in mental retardation. Dans P. Reynolds (dir.), Advances in Psychological Assessment (Vol. 3). San Francisco, Jossey Bass.

Jaenen, C. (1973). Cultural diversity and education. Dans N. Byrne et J. Quarter (dir.), Must schools fail? Toronto, McClelland and Stewart.

Jones, R. (dir.) (1985). Nondiscriminatory (high validity) assessment of minority group children : a casebook. Berkeley, University of California.

Jones, R. et F. Wilderson (dir.) (1976). Mainstreaming & the minority child. Minneapolis, CEC Publications.

Kalbach, W. (1979). Immigration and population change. Dans TESL Talk : Immigration and multiculturalism : a decade to review, 10. p. 16-31.

Kaufman, A.S. et N.L. Kaufman (1983). K-ABC Kaufman assessment battery for children. Circle Pines, Minnesota, American Guidance Service.

Klineberg, O. (1935). Negro Intelligence and selective migration. New York, Columbia University Press.

Linden, K.W. et J.D. Linden (1968). Modern mental measurement : a historical perspective. Guidance monograph series III : Testing. Boston, Houghton-Mifflin.

Luria, A.R. (1966). Human brain and psychological processes. New York, Harper & Row.

Luther, M., J. Murdock et N. Stokes (1985). A study of Feuerstein's thinking skills method with children, adolescents, and adults in North York special needs schools. Étude présentée à la Ontario Educational Research Council Conference, Toronto.

MacIntyre, R. (1985). Techniques for identifying learning impaired minority students. Dans R. Samuda et A. Wolfgang (dir.), Intercultural counselling and assessment. Toronto, C.J. Hogrefe Inc.

MacIntyre, R., A. Keeton et R. Agard (1980). Identification of learning disabilities in Ontario : a validity study. Toronto, Ontario Ministry of Education.
[non traduit]

Mallea, J. et J. Young (1978). Teacher education for a multicultural society. Étude présentée au colloque International Education and Community Development. Toronto, University of Toronto, Faculty of Education.

Maslow, A.H. (1944). What intelligence tests mean. Journal of General Psychology, 31. p. 85-93.

Mercer, J. (1971). Institutionalized anglocentrism : labelling mental retardates in the public schools. Dans P. Orleans et W. Russell (dir.). Race, change and urban society. Los Angeles, Sage Publications.

Mercer, J.R. (1973). Labelling the mentally retarded. Los Angeles, University of California Press.

Mercer, J. (1978/1979). Test validity, bias and fairness : an analysis from the perspective of the sociology of knowledge. Interchange, (9) 1.

Mercer, J. (1979). SOMPA technical manual. New York, Psychological Corporation.

Murray, J. (1977). Toronto educational governance / multiculturalism case study. Toronto, Ontario Ministry of Education.
[non traduit]

Narrol, H., H. Silverman et M. Waksman (1982). Developing cognitive potential in vocational high school students. Journal of Educational Research, 76, n° 2, p. 107-112.

Ontario Government (1977). Notes for a statement by the premier of Ontario to a multicultural leadership luncheon. Toronto.

[Gouvernement de l'Ontario (1977). Résumé d'une allocution prononcée par le premier ministre de l'Ontario à un déjeuner sur le thème du multiculturalisme, à Toronto.]

Ontario Human Rights Commission (1977). Life together. Toronto.

[Commission des droits de l'homme de l'Ontario (1978). Vivre ensemble. Toronto.]

Ontario Ministry of Education (1980). Children with learning disabilities. Curriculum ideas for teachers' series. Toronto, Ontario Ministry of Education.
[non traduit]

Ontario Ministry of Education (1987). Report of the committee for student assessment and program placement for equal educational opportunity. Toronto, Evaluation and Supervisory Services Branch, Ontario Ministry of Education. Inédit.

Orleans, P. et W. Russell (dir.) (1971). Race, change and urban society. Los Angeles, Sage Publications.

Pascual-Leone, J. (1987a). Organismic process for neo-Piagetian theories : a dialectical causal account of cognitive development. International Journal of Psychology, 22.

Pascual-Leone, J. (1987b). Reflections on life-span intelligence, consciousness and ego development. Dans C.N. Alexander, E.J. Langer et R.M. Oetzel (dir.). Higher stages of development : Adult growth beyond formal operations. New York, Oxford University Press.

Pascual-Leone, J. (1988). An organismic process model of Witkin's field-dependence-independence. Dans T. Globerson et T. Zelniker, Cognitive style and cognitive development. Sidney Strauss (dir.) (Human development Series : Volume 3). Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.

Porter, J. (1965). The vertical mosaic : an analysis of social class and power in Canada. Toronto, University of Toronto Press.

Raven. J. (1965). Guide to using the coloured matrices sets A AB B. Londres, H.K. Lewis.

Reschly, O.J. (1981). Psychological testing in educational classification and placement. American Psychologist, 36. p. 1094-1102.

Rey, A. (1950). Six épreuves au service de la psychologie clinique. Bruxelles, Établissements Bettendorf.

Rey, A. et J.B. Dupont (1953). Organisation des groupes de points en figures géométriques simples. Monographies de Psychologie Appliquée, 3.

Reynolds, P. (dir.) (1975). Advances in Psychological Assessment (Volume 3). San Francisco, Jossey Bass.

Rosenthal, R. et L. Jacobson (1968). Pygmalion in the classroom : teachers' expectations and pupil's intellectual development. New York, Hold, Rhinehart & Winston.

-- [Pygmalion à l'école : l'attente et développement intellectuel des élèves, Paris, Casterman, 1971.]

Salvia, J.et R.B. Ysseldyke (1978). Assessment in special & remedial education. Boston, Houghton-Mifflin.

Samuda, R.J. (1975). The psychological testing of American minorities. New York, Harper & Row.

Samuda, R.J., J. Berry et M. Laferriere (dir.) (1984). Multiculturalism in Canada : Social and educational implications. Boston, Allyn & Bacon.

Samuda, R.J. et D. Crawford (1980). The testing, assessment, counselling and placement of ethnic minority students : current methods in Ontario. Toronto, Ministry of Education. [non traduit]

Samuda, R.J. et A. Wolfgang (dir.) (1985). Intercultural counselling & assessment. Toronto, C.J. Hogrefe Inc.

Sattler, J.M. (1974). Assessment of children's education (rev. reprint). Philadelphie, W.B. Saunders.

Sattler, J.M. (1982). Assessment of children's intelligence and special abiliites (2e édition). Boston, Allyn and Bacon.

Scarborough Board of Education (1977). Meeting the needs of Scarborough immigrant students. A brief of the Ontario Minister of Manpower and Immigration. Toronto.

Scarr, S. (1981). Testing "for" children : assessment and the many determinants of intellectual competence. American Psychologist, 36. p. 1159-1166.

Spearman, C.E. (1927). The abilities of man, their nature and measurement. New York, Macmillan.

-- [(1936) Les aptitudes de l'homme, leur nature, et leur mesure. Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers (C.N.A.M).]

Standards for development and Use of Educational and Psychological Tests (3e version, fév. 1973). APA Monitor, 2, I-XV.

Sternberg, R.J. (1977). Intelligence, information processing and analogical reasoning : the componential analysis of human abilities. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R.J. (1981). Testing & Cognitive Psychology. American Psychologist, 36(10), p. 1181-1189.

Sundberg, N. et L. Gonzales (1981). Cross-cultural and cross-ethnic assessment overview and issues. Dans P. McReynolds (dir.), Advances in Psychological Assessment (Vol. 5). San Francisco, Jossey-Bass.

Terman, L.M. et M.A. Merrill (1937). Measuring Intelligence. Boston, Houghton-Mifflin.

Tyler, L. (1956). The psychology of human differences. New York, Appleton- Century-Crofts.

Tyler, L. (1963). Tests and measurements. Foundation of modern psychology series. R.S. Lazarus (dir.). Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Tyler, L. (dir.) (1969). Intelligence : some recurring issues. New York, Van Nostrand Reinhold Company.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society : the development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman (dir. et trad.). Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Wesman, A.G. (1968). Intelligent testing. American Psychologist, 27. p. 267-274.

Wozniak, R. (1975). A dialectical paradigm for psychological research : Implications drawn from the history of psychology in the Soviet Union. Human Development, 18, (1-2), p. 18-34.

Ysseldyke, J. et B. Algozinne (1982). Critical issues in special and remedial education. Boston, Houghton-Mifflin.